

Enfants sans foyer



UNESCO

24

PARIS

UNESCO



ENFANTS SANS FOYER

Compte rendu des travaux de la Conférence
des directeurs de communauté d'enfants
Trogen-Heiden, Suisse

préparé par le Dr THÉRÈSE BROSSE

U N E S C O

Achévé d'imprimer
sur les presses des imprimeries Paul Dupont à Paris
pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture. Unesco. Publication 574.



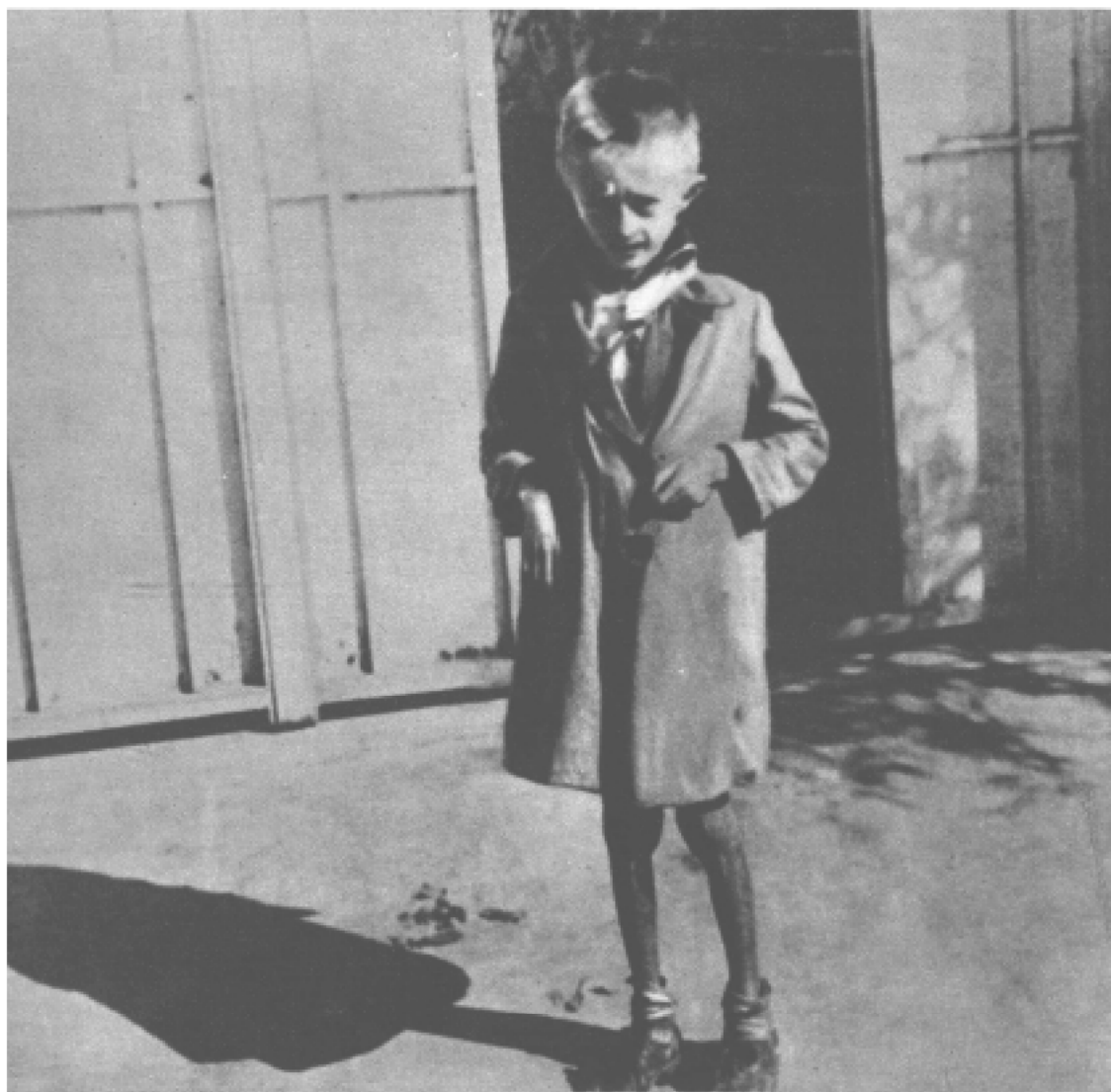
TABLE DES MATIÈRES

I. Introduction	5
II. Les travaux	7
A. Allocutions d'ouverture	7
B. Exposé des directeurs de communauté d'enfants	8
1. Introduction	8
2. Les exposés	8
3. Conclusion	27
C. Rapports des experts	27
1. Introduction	27
2. Histoire des enfants	28
3. Caractéristiques psychologiques des enfants	29
4. Méthodes éducatives et rééducatives	34
5. Le maître. Ses qualités et son éducation	40
6. Choix du placement: famille ou communauté	43
7. Discussions spéciales	49
a) L'agressivité	49
b) La perte de la dignité	49
c) La réintégration sociale	50
d) La restauration des valeurs spirituelles	50
8. Conclusion	51
D. Problème de l'autonomie des écoliers et de la compréhension internationale	52
1. L'expérience de l'autonomie dans les communautés d'enfants	52
2. La compréhension internationale	60
E. Les résolutions	62
F. La Fédération internationale des communautés d'enfants	69
III. Conclusions générales	73
Annexe. Liste des participants	74



L'appel de la faim : image tragique de
l'Europe au lendemain de la guerre.

A Child reaches for bread : tragic symbol
of Europe's post-war plight.



Une victime entre des millions d'autres.
Millions of children, like this little Greek
boy, suffered cold and starvation.



Fruits de luxe à la devanture d'un restaurant de Naples : une petite fille regarde...

Display of luxury fruits in an expensive Naples restaurant tempts this homeless little girl.



... Des milliers d'autres mendient dans les cafés.

... thousands of others beg in the cafés.

I. INTRODUCTION

La Conférence internationale des directeurs de communauté d'enfants était consacrée au problème de l'enfance victime de la guerre sous son aspect le plus urgent et le plus complexe : la rééducation d'une enfance sans foyer et profondément affectée dans son équilibre psychologique.

Le cadre choisi pour ses travaux était celui des institutions sociales spécialisées que sont les communautés d'enfants constituées pour secourir les orphelins de guerre.

Grâce à la confrontation des expériences et des données scientifiques les éducateurs ont pu retirer de ces journées d'études d'encourageantes directives pour la solution des problèmes que leur pose une tâche lourde et cependant passionnante. Cette réunion a fourni en outre un exemple de coopération internationale féconde, vécue dans une atmosphère de compréhension constructive.

C'est en application des résolutions de la deuxième session de la Conférence générale de l'Unesco, tenue à Mexico en 1947, que les départements de l'éducation et de la reconstruction avaient invité à se réunir, d'une part, des experts en éducation et en psychiatrie de l'enfant et, d'autre part, des directeurs de communauté d'enfants. Il s'agissait pour les participants de procéder à une discussion générale et libre de tous les problèmes auxquels doivent faire face ceux qui sont chargés de l'éducation de l'enfance victime de la guerre.

Ces problèmes se présentaient sous un double aspect : l'un matériel, concernant l'équipement et le soutien financier, et relevant plus spécialement du Département de la reconstruction. L'autre, technique, intéressait tout particulièrement le Département de l'éducation en raison de sa haute portée pédagogique. La réunion d'une telle conférence de techniciens et de praticiens était susceptible d'apporter une contribution à la solution de ces problèmes : en discutant des méthodes et des programmes d'éducation spécialement adaptés aux besoins d'enfants que la guerre avait soustraits à leur milieu familial naturel; en créant une Fédération internationale des communautés d'enfants destinée à travailler en étroite coopération avec l'Unesco; en fournissant enfin un certain nombre de rapports techniques et pratiques à verser au dossier de l'étude générale des problèmes d'éducation de l'enfance victime de la guerre.

Sur la proposition de l'Association du village Pestalozzi il avait été décidé que la conférence se réunirait à ce village même, à Trogen, en Suisse. C'est, comme chacun sait, dans le canton de l'Appenzell, sur l'initiative de WALTER ROBERT CORTI, et grâce à la générosité du peuple suisse, que fut édifié en 1946 un village d'enfants qui offre un foyer heureux et une seconde patrie aux orphelins les plus déshérités des pays dévastés.

Quatorze délégués de onze communautés d'enfants appartenant à six pays différents; onze experts, également originaires de six pays, quatre

participants à des titres divers et douze observateurs répondirent à l'appel de l'Unesco; au total onze États membres de l'Organisation se trouvaient représentés.

Les compétences diverses que réunissait la conférence en matière de psychologie, d'éducation et d'administration auraient pu inciter à la division des travaux entre un certain nombre de commissions spécialisées, mais cette procédure aurait porté atteinte au but essentiellement synthétique de cette conférence. Un même délégué présentait dans certains cas une double compétence, administrative et pédagogique; un autre était à la fois expert en psychologie et directeur de communauté. Pour ces raisons il fut décidé que le programme entier serait discuté en séance plénière.

Les travaux durèrent du 5 au 10 juillet 1948 inclus. On peut les classer sous trois grandes rubriques :

Présentation des rapports des directeurs de communauté, suivie de discussions générales ainsi que de la visite du village Pestalozzi.

Présentation des rapports d'experts et discussions provoquées par ces rapports.

Séances spéciales d'étude consacrées à des questions importantes bien que n'ayant pas fait l'objet d'un rapport.

II. LES TRAVAUX

A. ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

L'ouverture de la conférence de Trogen fut marquée par un certain nombre d'allocutions. Prenant le premier la parole, M. B. DRZEWIESKI, chef du Département de la reconstruction, se fit l'interprète de l'Unesco pour exprimer sa gratitude profonde à l'égard du gouvernement suisse, des autorités de Trogen, de l'Association du village Pestalozzi, de l'organisation «Pro Juventute» et du Don suisse. Puis il entreprit de situer la conférence de Trogen.

L'Unesco s'efforce de construire les défenses de la paix dans l'esprit des hommes, en réunissant aussi souvent et aussi étroitement que possible des représentants de nations dévouées à ces tâches communes. Les conférences internationales déjà convoquées par l'Unesco témoignent de cet effort, ainsi que les stages d'études pratiques pour l'éducation à la compréhension internationale. C'est le même esprit qui inspire cette conférence des directeurs de communauté d'enfants dont le but est de définir le rôle pédagogique de telles communautés, d'élargir ce rôle dans un souci de compréhension mondiale et de conférer à ces communautés une valeur éducative essentiellement pratique. Toutes les questions concernant l'administration et l'organisation de ces communautés doivent être envisagées également; bien que l'Unesco n'ait aucun pouvoir exécutif dans ses relations avec les œuvres privées, elle peut néanmoins, par son centre d'informations et d'échanges, aider à la constitution d'organismes de coordination. Après cette allocution M. Drzewieski donna la présidence de la conférence à M. W. Lauper, président exécutif de l'Association du village Pestalozzi.

M. LAUPER remercia alors l'Unesco pour une initiative d'une aussi haute portée, qui ne traduit pas seulement un désir d'assistance, mais la volonté de faire œuvre pédagogique dans le sens le plus large du terme : dans le sens de l'éducation pour la paix. L'orateur conclut en soulignant l'importance de la tâche que doivent assumer dans ce domaine les éducateurs des communautés d'enfants.

Enfin le Dr ELIZABETH ROTTEN, chef du Bureau des relations culturelles au Don suisse, après avoir regretté que le fondateur du village, M. Robert Corti, en mission aux États-Unis, n'ait pu se joindre aux délégués, rappela les trois grandes idées qui ont inspiré la création du village Pestalozzi : donner un foyer aux enfants victimes de la guerre; leur faire faire l'expérience pratique de la compréhension internationale en leur apprenant que l'unité est d'autant plus belle qu'elle comporte une diversité plus grande de valeurs et de cultures; enfin, organiser une étroite coopération entre les éducateurs qui dans le monde entier se vouent à la même tâche.

Après avoir insisté sur la nécessité d'une renaissance de l'éducation pour prévenir de nouvelles hostilités, le Dr Rotten termina en exprimant sa reconnaissance à l'Unesco pour l'encouragement apporté par une telle réunion à ceux qui luttent pour une meilleure compréhension internationale.

B. EXPOSÉ DES DIRECTEURS DE COMMUNAUTÉ D'ENFANTS

1. INTRODUCTION

En détruisant trente millions de foyers, la guerre a laissé cent cinquante millions d'êtres sans abri. Sur ce total le nombre des enfants était en 1946 de : 1.300.000 pour la France, 8.000.000 pour l'Allemagne, 6.500.000 pour la Russie, 1.000.000 pour la Hongrie, 2.000.000 pour la Yougoslavie et 300.000 pour l'Italie ¹.

Le chiffre des orphelins n'était pas moins éloquent : 47.000 en Finlande, 500.000 en Pologne, 200.000 en Hongrie. « Aucune statistique ne peut donner l'idée exacte de la misère, de la famine, des larmes, de l'angoisse, du désespoir de ces enfants, les uns mutilés, les autres bouleversés par la peur, tourmentés par les horribles visions du passé immédiat, enfants sans nom ou sans nationalité, enfants victimes de la fureur des batailles ou de l'aberration politique... On se demande s'il y aura suffisamment de nourriture pour les Européens nécessiteux, mais y aura-t-il assez d'amour pour sauver tous ces enfants ? ² »

C'est à cette dernière question qu'ont répondu les hommes de cœur qui sont venus à Trogen parler de leur communauté.

Ce qui frappe dans ces douze messages, c'est la similitude des expériences faites par ces directeurs de communauté et de l'esprit pédagogique qui les anime.

Ces communautés constituent à la fois un problème, une expérience, une solution : nées de la guerre, sous la pression de la nécessité urgente de porter assistance aux enfants, elles ont présenté à l'éducateur, en raison même des perturbations psychologiques de ces enfants, le milieu le plus critique qu'il fût possible d'imaginer. Une telle situation a imposé le recours à des méthodes éducatives adaptées à de jeunes personnalités difficiles et l'organisation de la communauté dans une atmosphère familiale : les résultats obtenus sur les plans scolaire et psychologique ont été excellents dans l'ensemble et permettent de se montrer optimiste.

2. LES EXPOSÉS

En termes souvent frappants et poignants, les exposés des directeurs ont exprimé quelques-unes ou la totalité des caractéristiques que nous venons d'énumérer. Les pages qui suivent donnent quelques extraits typiques de ces exposés :

I. Don ANTONIO RIVOLTA, directeur du *village d'enfants de Santa Marinella, Civita Vecchia*, Italie, situe pour sa part le problème dans son cadre initial :

Des ruines on a vu surgir les garçons des rues, adolescents seuls au monde, orphelins mutilés, sans abri, en état d'abandon physique et moral...

De quelle façon attirer ces gamins pour les rendre à la vie normale, ces asociaux ou antisociaux pour les rendre à la société, après en avoir fait des citoyens honnêtes et laborieux ?

Les sceptiques et les pessimistes objectaient : « Ces garçons ainsi habitués à une liberté effrénée, à une vie aventureuse et au gain facile se laisseraient-ils convaincre d'abandonner la rue ? »

1. Chiffres cités par Walter Robert Corti dans la brochure *le Village Pestalozzi*, adaptation d'un article paru dans le numéro 5, 1946, de la revue *Pro Juventute*.

2. *Op. cit.*

3. Les textes de ces différents rapports, qui ne peuvent figurer in extenso dans ce bref exposé, sont actuellement ronéotypés et figurent au nombre des documents de l'Unesco, qui peut en assurer la diffusion.

Mais l'expérience faite dans les différents pays et avec des formules plus ou moins variées démontre que les pessimistes avaient tort.

Voilà ce que depuis trois ans nous sommes en train de faire au village d'enfants situé aux environs de Santa Marinella, Civita Vecchia.

La première étape consista à offrir à ces enfants un bol de soupe avec un morceau de pain, et un peu de récréation. Ceux qui se montrèrent le plus sensibles à cette œuvre d'assistance ne furent pas les « grandes personnes » mais bien les petits : des élèves de certaines écoles de la ville renoncèrent volontiers à leur propre goûter pour l'offrir aux garçons des rues.

Ainsi naquirent dans Rome les premiers centres d'assistance, et de ceux-là on passa à l'organisation du village d'enfants dont le but est de recueillir et de rééduquer les gamins des rues, âgés de dix à dix-sept ans...

Ce n'est ni un centre de redressement ni un camp de concentration; ce n'est pas non plus un collège où la vie se déroule suivant des principes et des règles dictés par la tradition. Le village d'enfant est une libre communauté de garçons qui se gouvernent eux-mêmes démocratiquement.

Le centre de tout système de rééducation pédagogique et sociale est donc l'enfant, le sujet en face de lui-même, mis en demeure de prendre conscience de ses propres possibilités et en mesure d'affirmer pleinement sa personnalité...

La vie de la communauté, au village, a un caractère familial et social.

De nombreux garçons hôtes du village n'ont jamais connu de famille, d'autres ont perdu la leur par suite de la guerre, d'autres encore ne gardent de la famille que l'amer souvenir d'avoir été abandonnés dans la rue. Pour qu'ils puissent prendre conscience de façon concrète du sens et de la chaleur du foyer domestique, j'ai apporté dans cette institution un élément fondamentalement nouveau : la famille. Elle est représentée au village par un couple, le mari et la femme, qui remplissent à l'égard des garçons les rôles du père et de la mère. Les enfants les appellent tante Marie et oncle Pierre, et ils peuvent s'adresser à eux de la même manière qu'aux éducateurs proprement dits pour le dénouement des situations psychologiques, sentimentales et confidentielles qui peuvent se présenter.

Dans un tel climat de sincérité et de fidélité aux obligations que l'on a contractées librement, les consciences s'éclairent, les esprits se rectifient, l'homme tout entier, même s'il se trouve encore en état de développement, prend ses proportions exactes et recueille toutes les leçons que la vie lui enseigne et qui le préparent à la grande expérience de demain...

A cet effet le village est doté d'un centre d'étude psycho-médico-pédagogique et d'orientation professionnelle. Il s'agit par là d'arriver à une plus ample connaissance psychologique des sujets au moyen de la technique et d'évaluer ainsi les capacités des sphères intellectuelles, affectives et d'éducabilité...

Le maximum de soin et d'attention est accordé aux ateliers, afin que les garçons puissent apprendre un métier qualifié, seul moyen sûr de leur éviter les tristes conséquences de la vie de la rue quand ils retourneront à la société ¹.

II. M. ZSIGMOND ADAM, directeur de la « ville d'enfants » de *Hajduhadhaz*, Hongrie, retrace l'expérience et les enseignements de cette « ville » installée en 1946 dans un camp militaire situé près de la commune de Hajduhadhaz au milieu d'une forêt de chênes et transformé alors en foyer pour enfants par le Ministère de la prévoyance sociale.

Nous n'avions reçu que des bâtiments, sans portes, ni fenêtres, ni électricité, ni eau, et c'est de cela que nous avons fait, en deux ans, un gai foyer pour trois cents enfants, une « ville d'enfants » connue de partout...

1. Ce rapport présente par ailleurs une étude détaillée de l'autonomie telle qu'elle est réalisée à la communauté. Nous la présenterons et la discuterons au chapitre réservé à la question.

A côté des études les écoliers peuvent s'initier dans des ateliers au métier de menuisier, de serrurier, de forgeron, de mécanicien, de tailleur, de cordonnier et de coiffeur, et se préparer dans le camp aux luttes de la vie.

Nous avons eu de nombreux problèmes à résoudre... Nous manquons de jeux, et l'équipement de nos ateliers laisse à désirer. En conséquence il nous est difficile d'organiser harmonieusement l'éducation des enfants. C'est l'utilisation des loisirs qui nous a causé et nous cause encore le plus de soucis. La formation pédagogique des surveillants chargés de s'occuper des enfants est insuffisante, et ils ne savent pas assurer leur tâche sans commettre d'erreurs.

Au cours des deux dernières années nous avons considéré que la liberté, l'initiative et l'autonomie avaient des effets extrêmement heureux sur le développement des enfants, malgré les carences dont nous avons parlé.

La mise au travail des élèves s'est traduite par un succès tout particulier dont témoignent l'ordre qui règne dans les dortoirs et dans le camp, la décoration du réfectoire, l'organisation de la salle de réunion. Aux champs et dans les ateliers le travail des enfants est tout à fait utilisable. La surveillance est exercée chaque jour, en ville, par deux enfants et un adulte.

A l'école aussi l'esprit de liberté s'affirme. Pour l'enseignement du calcul nous avons élaboré de nouvelles méthodes. A l'aide des tables de combinaisons et du calcul rapide une de nos classes est arrivée à un résultat tel que tous les adultes peuvent l'admirer. Toutes les autres classes vont suivre cet exemple.

L'autre résultat d'importance atteint par l'institution, c'est la chorale. Il y a deux ans les enfants ne connaissaient même pas les notes de musique. Aujourd'hui ils remportent déjà de grands succès en chantant à trois ou quatre voix. Dans ce domaine aussi notre méthode consiste à éveiller l'intérêt et le désir de création de nos enfants.

Nous essayons de développer chez eux le sens de la communauté... Dans les premiers temps le public et la presse regardaient avec indifférence le travail de la ville d'enfants.

Aujourd'hui de nombreux pédagogues, écoliers et curieux viennent nous rendre visite, bien que nous soyons à 250 kilomètres de Budapest, en plein milieu d'une forêt de chênes. La démocratie hongroise considère notre institution comme une de ses conquêtes les plus importantes, parce qu'elle offre une éducation équilibrée et saine à la catégorie d'enfants la plus négligée...

Nous sommes convaincus que le moyen le plus intelligent pour replacer dans la vie normale des enfants qui ont souffert de la guerre serait de fonder pour eux des foyers bien organisés, semblables à la ville d'enfants de Hajduhadhaz...

Il serait bon que la sélection des enfants se fasse dans des centres de triage où, après observation, l'on pourrait décider du genre d'occupation qui convient à chaque enfant et le diriger en conséquence soit vers une famille, soit vers un foyer d'enfants.

Ainsi nous pourrions éviter le vagabondage de milliers d'enfants et nous pourrions faire des travailleurs conscients de ces enfants aujourd'hui encore condamnés à la perdition.

III. C'est une expérience typique de l'esprit de ces communautés qu'apporte à la réunion M. HENRI JULIEN, directeur de la *république d'enfants de Moulin-Vieux*, France.

La république d'enfants de Moulin-Vieux a deux ans d'existence. De son fonctionnement, de ses résultats, de ses développements nous pouvons conclure non seulement que la formule est viable, mais encore qu'elle nous paraît être la plus favorable pour l'épanouissement moral et intellectuel et pour la formation sociale des enfants...

Cette expérience est le résultat d'une longue évolution et d'une foi profonde dans les possibilités de l'enfant.

Instituteurs publics dans une petite école de la banlieue marseillaise, nous avions

appliqué toutes les méthodes d'éducation nouvelle tendant à laisser à l'enfant le maximum de liberté et d'initiative et nous avons obtenu de bons résultats, tant au point de vue de l'instruction proprement dite qu'au point de vue de l'éducation...

De 1937 à 1943 nous avons mené parallèlement notre travail de pédagogues dans notre école et un travail de secours dans la colonie de Saint-Roman destinée à des enfants juifs...

En 1943 il fallut prendre en main la direction du centre de Saint-Roman où nous avions des enfants très menacés par l'occupant. Vingt petits Marseillais des quartiers bombardés étaient venus s'ajouter aux premiers pensionnaires du camp. C'étaient des prédélinquants, habitués à voler aux étalages et sur les camions, encouragés dans cette voie par leurs parents. L'un d'eux possédait un attirail pour la fabrication de fausses cartes de pain.

Nous organisâmes alors le groupe par équipes, comme cela se fait dans les centres d'éducation nouvelle, nous mêmes en route le plus grand nombre d'activités réelles et créâmes un climat à la fois viril et amical. Les enfants se transformaient et s'amélioraient avec une rapidité qui nous encourageait; ce premier essai d'organisation avait confirmé notre confiance et nos espoirs.

Une nouvelle période, difficile et dangereuse pour tous, allait nous révéler jusqu'où pouvaient aller les possibilités des enfants.

Prévenus d'une menace de déportation collective, nous dûmes entreprendre un douloureux périple de déménagements successifs.

Nous avions alors 80 garçons et filles de six à quatorze ans, en majorité français, mais de toutes les nationalités, dont quelques juifs allemands. Dans les conditions dangereuses où nous nous trouvions, nous avions besoin de l'intelligence et de la bonne volonté de chacun. Elles ont rarement fait défaut. Nous avions exprimé à nos enfants notre foi en leur conduite, et en retour ils ont renforcé cette foi à mesure que nous cheminions, les uns à côté des autres, au milieu des difficultés.

Nos pérégrinations nous menèrent, au début de 1944, dans un petit village de l'Isère aux portes du Vercors. Notre groupe se grossit des enfants dont les mères avaient rejoint leurs maris au maquis, ce qui portait leur nombre à plus de cent. La vie était incertaine, les locaux exigus, inconfortables, la sécurité illusoire. Pris entre l'occupant et les maquisards nous devions assurer tous nos besoins. Pourtant cette période a été pour nous une des plus riches d'enseignements. Alors que les adultes (personnel domestique et institutrices) se laissaient porter par les événements, dans une espèce de fatalisme et d'inconscience, nous trouvions chez les enfants un esprit de groupe et d'initiative, d'autodéfense qui en faisait déjà nos meilleurs collaborateurs.

Il est à noter que dans cette période agitée les résultats scolaires demeurèrent bons, tant il est vrai que le travail et les responsabilités constituent pour l'enfant le meilleur des toniques.

Pendant l'expédition punitive des Waffen SS, qui interdit à tout adulte de sortir des immeubles pendant vingt jours, les plus grands de nos enfants prirent les décisions nécessaires pour la préservation du groupe, en accord avec une femme qui fut la seule adulte à enfreindre les consignes allemandes malgré tous les dangers.

La libération nous trouva avec tous nos enfants pleins de santé et de dynamisme. Dans les moments dramatiques nous avions plus compté sur ces enfants que sur les adultes qui les encadraient. Ils s'étaient montrés en diverses circonstances remarquablement clairvoyants et courageux. Ils avaient pris conscience de leur force. Confusément le groupe cherchait une nouvelle organisation.

Cette nouvelle organisation que nous recherchions, un événement fortuit allait nous la proposer. Nous avions recueilli un petit Bessarabien dont les parents, très activement recherchés par la Gestapo (emprisonnés, torturés, évadés), avaient pris une grande part à l'œuvre de libération. A la Noël de 1944 le père, en venant voir son fils, raconta à nos enfants, en toute sincérité, une histoire inexacte : celle d'une ville d'enfants, Torchok, en Crimée, administrée uniquement par des enfants. Ce récit fut

pour nos enfants le point de départ d'une évolution vers la république d'enfants...

Les enfants nous avaient demandé de « faire » Torchok. Nous étions installés dans un château réquisitionné à Saint-Rémy-de-Provence. Nous avions, avec un personnel important, une infirmière et des moniteurs, 60 enfants de six à quatorze ans et demi, filles et garçons en nombre égal. Quelques enfants intelligents, la majorité moyens, quelques arriérés scolaires et mentaux. Un peu surpris, nous acceptâmes l'expérience et conseillâmes de choisir un conseil d'administration chargé de fixer les attributions compatibles avec les services tenus par le personnel.

Nous participâmes au choix de ce conseil qui fut élu à main levée.

Les six membres du « syndicat » (c'est le nom qu'ils ont donné à leur conseil) délibèrent seuls, élaborent un règlement et fixent ses attributions : la discipline, la tenue des classes, l'organisation des fêtes et loisirs, le travail culturel extrascolaire, l'horaire, les contrôles de propreté et des installations sanitaires, la décoration murale et florale du centre...

Mais ce mode d'organisation bâtarde engendra rapidement des conflits avec le personnel adulte, qui, connaissant nos intentions, profitait de nos absences pour railler les enfants à propos d'erreurs ou de maladroites légères. Ceux-ci obtinrent de nous d'administrer la maison un jour par semaine (congé hebdomadaire de tout le personnel). Cette mesure pouvait constituer une manière d'apprentissage et, bien que nous fussions personnellement heureux de la nouvelle organisation, nos enfants n'étaient pas encore satisfaits. Ils nous arrachèrent la promesse que, lors du congé payé du personnel, une expérience intégrale serait tentée : ce qui fut fait avec succès et joie (vacances 1945).

De janvier 1945 à juillet 1946 les choses en restèrent au même point. Les enfants adoptaient une attitude différente selon qu'ils étaient acteurs ou observateurs. Acteurs (dans la limite des activités qui leur étaient permises), ils avaient le souci du travail bien fait, l'ambition de la perfection et de la justice. Les décisions qu'ils prenaient étaient nettes, un peu rigoristes et intransigeantes. Tous se pliaient aux décisions, bien que le syndicat ait dû prendre des mesures délicates et imposer sa volonté. Une émulation collective se développait dans un beau climat d'activité joyeuse et fraternelle. Lorsqu'ils étaient observateurs, ils se livraient à une étude attentive de l'attitude des adultes. Pour des raisons d'équilibre nous devions même intervenir afin que des critiques justes mais sévères ne figurassent pas dans leurs comptes rendus. C'est donc par notre intermédiaire que le syndicat formulait des propositions judicieuses concernant les repas, le linge et la tenue générale de la maison. Le personnel ne cessait de livrer aux enfants une lutte pénible pour tous.

Juillet 1946 : l'année scolaire s'achève sur des succès complets aux examens. Plus que jamais les enfants désirent réaliser intégralement leur république. Nous pensons que le moment est favorable pour tenter l'expérience. En effet nous devons quitter le château dont on vient de lever la réquisition. On nous offre des baraques et des tentes. Il est donc entendu que les enfants monteront un camp dans l'Isère et l'administreront seuls.

Le bon vieux camion emporte cinquante enfants vers une vie nouvelle, ardente et joyeuse. Ils vont réaliser leur projet longtemps médité. Cette expérience que nous leur permettons, ils en connaissent les risques. Ils veulent réussir, ils nous le doivent. Ils chantent leur confiance tandis que je conduis.

La nouvelle organisation prend sa forme à peu près définitive dès notre arrivée dans l'Isère, mais nos enfants devaient rencontrer des difficultés imprévues, vivre des événements et des périodes presque dramatiques ; le syndicat fit face aux épreuves avec sang-froid et optimisme. Ils construisirent le camp. Puis un cyclone nous appauvrit brusquement et compliqua tout.

Problèmes financiers. Problèmes administratifs. Problèmes de locaux. Nous avons une maison familiale dont nous cédonc la moitié aux enfants et deux vieilles maisons à reconstruire. Tout cela est d'une précarité incroyable. La connaissance des individus que nous a donnée notre expérience de chefs d'établissement nous permet



Le guet dans les rues de Varsovie en ruines : sans distinction d'âge, garçons et filles ont participé à la résistance.

Standing guard in a ruined Warsaw Street... even the youngsters joined the Resistance.

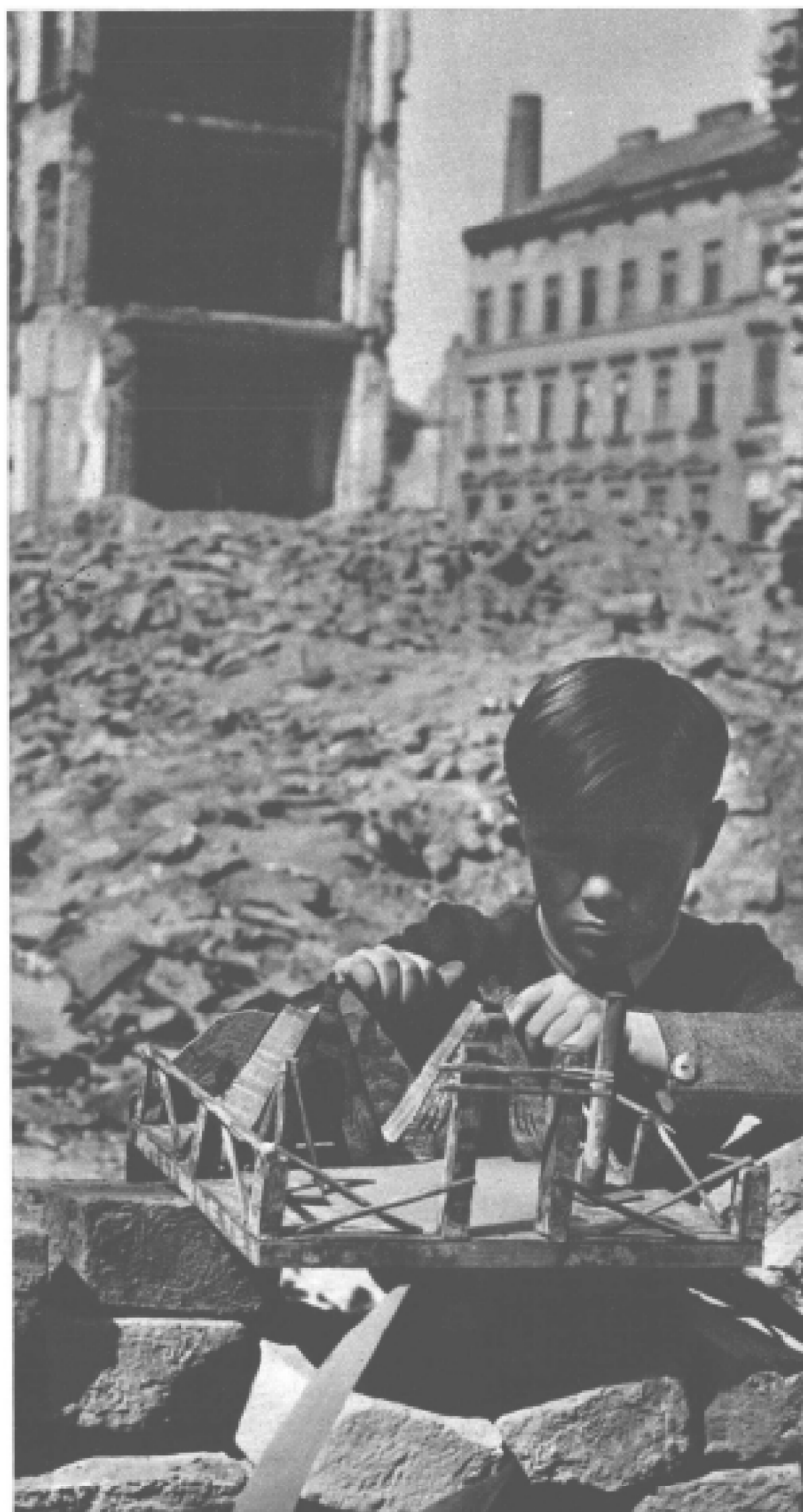


Même les tout-petits n'échappent pas
aux effets de la misère.

The smallest babies bear the scars of
misery, too.

Totem, wigwams, village
peau-rouge : un petit
garçon s'évade de l'at-
mosphère accablante
de Vienne détruite.

Totem poles, wigwams,
a Redskin village : a
little boy's imagination
finds a way to flee the
tragedy of Vienna's
ruins.





Dachau : tant d'autres sont morts dans
l'enfer des bagnes nazis.

Dachau : so many other children lived
and died in Nazi hell-holes like this.

d'affirmer que nous ne serions jamais sortis de cette situation si nous avions eu un personnel adulte avec toutes ses justes exigences et ses non moins justes règles de travail. Pourtant il y avait là cinquante enfants que nous ne pouvions et ne voulions pas abandonner, qui ne voulaient par partir et étaient plus fermement décidés que jamais à continuer la « république ».

Juin 1948 : problèmes financiers et administratifs inchangés. Mais les enfants ont construit leur maison, assuré et perfectionné leur organisation intérieure. Notre centre devient de jour en jour plus confortable. Il est maintenant pratique et très agréable. Il a été meublé et outillé par le Don suisse. Tel quel, et construit de leurs mains, il paraît aux enfants « plus beau que le plus beau château du monde ».

Toutes ces réalisations n'ont pas nui aux activités générales ni au travail proprement scolaire : tous les élèves présentés ont été admis aux examens de fin d'année (certificat d'études primaires, collège, brevets sportifs) et partout ils se sont distingués.

Tant de sérieux, de courage, d'obstination, ont valu à la petite république la tendre estime non seulement des autorités départementales, mais aussi des paysans durs et méfiants de notre vallée...

IV. C'est plus particulièrement sur l'atmosphère familiale et le raffinement culturel propre à libérer les enfants de tout complexe d'infériorité qu'insiste M. BOURGUET, codirecteur du « *Rayon de soleil* » de Pomeyrol à Saint-Étienne-du-Grès, France, les succès remportés grâce à cette méthode dans les études supérieures sont intéressants à noter.

Avant de décider la création d'un Rayon de soleil à Pomeyrol, dans le village de Saint-Étienne-du-Grès, on a débattu la question de savoir s'il était préférable de constituer un groupe de maisons formant un hameau, dont la population serait exclusivement composée d'enfants hors de la norme sociale et, de ce fait, continuant à vivre une existence exceptionnelle, une vie à part, ou s'il valait mieux créer petit à petit des maisons abritant un certain nombre de ces enfants qui vivraient une « vie de famille » au sein d'un village déjà constitué. C'est la deuxième solution qui a été choisie.

Un problème corollaire se posait : devait-on choisir un lieu qui se dépeuplait, éloigné des lignes de force de l'époque tant au point de vue économique que culturel, ou devait-on de préférence s'installer dans un village en plein essor vital tant du point de vue population que du point de vue matériel, un village prospère et donnant des promesses d'avenir ?

Là encore c'est la deuxième solution qui a été choisie.

Pourquoi ce choix ?

Parce que le juge Henri Rollet (qui fut l'initiateur des Rayons de soleil en France) avait toujours été préoccupé par le fait que les enfants élevés par l'Assistance publique ou mal nés devaient, pour échapper à la hantise de leur destin hors série, être éduqués suivant une formule de vie familiale qui leur donnerait graduellement un équilibre normal et devaient, surtout, faire des études ou accomplir des travaux pareils à ceux d'autres enfants de leur âge. Cela impliquait qu'ils vécussent ensemble sur un plan semblable. Nous en avons tiré la conclusion qu'il fallait en toute chose les singulariser le moins possible quant au rythme de leur vie : éducation générale à la maison, relations avec leurs condisciples de l'école ou de l'atelier. Leur « citoyen-neté » d'enfant ou d'adolescent, au milieu d'une agglomération composée de familles ordinaires, nous a semblé devoir être aussi « banale », aussi peu « particulière » que possible.

Enfin, parce que le fait d'inclure nos enfants dans un village en pleine force expansive, accroissant chaque année son potentiel de richesse, placé dans une région en plein développement économique, d'une richesse culturelle remarquable, nous a paru correspondre à l'apport de jeunes sujets de qualité, capables de s'y intégrer, d'y trouver leur place : situation, épouse, mari...

Ce qui précède ne veut pas dire que nous considérons comme mauvaise la formule du village d'enfants composé essentiellement d'enfants hors de la norme sociale.

Depuis des années déjà la Fédération des Rayons de soleil de France, dont la directrice de Pomeyrol, M^{me} Remande, est la présidente, a établi un projet de village d'enfants sans famille.

Cependant nous avons jugé bon de tenter une expérience du genre de celle de Pomeyrol, expérience dont les résultats pourraient intéresser les spécialistes des questions de l'enfance et influencer sur les perspectives mêmes de notre futur village...

Et nous avons voulu rester fidèles à notre principe, que l'expérience justifie par les résultats, à savoir : pas de maison où vivent plus de vingt-cinq à trente enfants, l'idéal étant une vingtaine d'enfants pour chaque toit.

L'article 1^{er} des statuts détermine ainsi l'objet du Rayon de soleil : « Procurer aux enfants abandonnés non seulement un abri, mais une vie de famille. »

Quel va être, alors, le rythme d'existence?

Dans une famille normale il y a un père et une mère. Chaque Rayon de soleil aura, autant que faire se peut, cet élément masculin et féminin nécessaire à l'autorité et à l'équilibre. Au Rayon de soleil de Pomeyrol, la « mère » est Renée Remande, le « père », C. Bourguet.

On apprendra à l'enfant à ne pas se sentir inférieur, hors de la normale, en aucune circonstance ou dans aucun milieu.

On essaiera de l'amener à se confier librement, avec franchise, à ses « parents » ou à ses aînés. L'aveu d'une faute, d'une angoisse, d'un vice même est libérateur. Une atmosphère de simplicité et de sincérité favorise cette manière d'abandon spontané pour chacun.

On multiplie au maximum les contacts avec des camarades des diverses générations, dans le village comme dans le monde. Toujours l'idée conductrice que l'enfant se sente sur le plan humain, en toute chose pareil à ceux qui ont de vrais parents et une vraie famille.

Chaque gosse à un parrain et une marraine.

Ainsi est détruit à la base le complexe d'infériorité de l'enfant anonyme, de l'être sans racines humaines et sociales, complexe si tragique en ses conséquences.

Il peut ainsi rêver d'un bel avenir et vouloir s'y préparer...

Chaque enfant reçoit une instruction primaire. Mais là n'est pas le but de notre action : il s'agit pour nous essentiellement de découvrir la vocation de chacun...

Nous faisons faire leurs études secondaires et supérieures à neuf aînés.

Eugène a dix-sept ans. Il vient d'être reçu à son baccalauréat de philosophie et prépare le concours de l'École normale supérieure. Esprit exceptionnellement doué.

Victor a quinze ans. Artiste, doué pour le dessin. Nous pensons le pousser vers les beaux-arts. Nous tenons à ce qu'il termine ses études classiques. Entre en troisième moderne.

Gertrude a dix-huit ans. Elle entre en philosophie. Qualités réelles de travail et de volonté. Se destine à la médecine...

Rechercher la vocation de chacun ne veut pas dire s'hypnotiser sur les professions libérales :

Paul a quinze ans. Il vient de passer son certificat d'études primaires. Nous l'avons fait entrer dans une école d'agriculture. Sa vocation d'agriculteur est nettement affirmée...

La cérémonie de l'anniversaire, qui se renouvelle des dizaines de fois par an, crée une tradition joyeuse et grave à la fois.

On célèbre de même la fête des Mères, les œufs de Pâques, Noël, la Saint-Nicolas... Nos enfants participent aux fêtes du village comme leurs camarades du village. Ils y ont souvent la place d'honneur parce qu'ils savent mieux chanter, mieux déclamer, mieux jouer la comédie, mimer et danser les belles harmonies du folklore...

L'art est un puissant moyen d'expression, souvent libérateur pour l'enfant. Témoin ces dessins que nos plus jeunes enfants font spontanément et qui sont de

remarquables tests ; ces moulages en terre glaise qu'ils fabriquent avec passion, ces découpages. Autant de précieux indices...

V. Présentant à son tour la « *Città dei ragazzi* » de Turin, M. GIORGIO C. JACHIA expose les principes d'éducation qu'il a tirés d'une expérience psychologique et pédagogique dont les conditions ont été dictées par les circonstances et la nécessité.

La « *Città dei ragazzi* », qui a pour but de protéger l'enfant contre les dangers d'ordre matériel, moral et spirituel, n'est pas le résultat d'un plan bien étudié : elle est née d'une nécessité vivante, vérifiée chaque jour dans la ville ; on en est donc arrivé à une organisation originale, dont les particularités ont été dictées avant tout par l'urgence des problèmes à résoudre *in loco*...

Maintenant, avec cent quarante enfants, la città ne fonctionne pas mal... Pas de grandes salles, pas de salons, pas de grand confort, mais seulement un groupe de petites maisons, dans lesquelles la chaleur du foyer puisse vraiment réchauffer les cœurs des protégés.

Le personnel est choisi parmi les hommes et les femmes qui désirent se consacrer d'une façon continue à l'institution ; les enfants ont besoin de se sentir à l'aise avec les personnes qui leur donnent toute leur activité. Ils ne doivent pas les craindre ou les respecter ; ils doivent les aimer et les comprendre. Le mot d'ordre est : « Être ouvert avec les petits. » Cela a donné de très bons résultats : on a vérifié que les gamins auxquels on a donné ce sens de l'indépendance savent apprécier ce droit, et l'on s'efforce de s'en tenir à cette ligne de conduite...

Si quelque chose reste encore à dire à l'égard de l'éducation des enfants, il nous semble que, plus qu'un programme éducatif, ce qui compte surtout, c'est l'« esprit » éducatif. Cet esprit — à notre point de vue — exige trois qualités complémentaires, essentielles pour les éducateurs : douceur, tact et décision.

Quant aux principes sur lesquels les éducateurs doivent fonder leur travail, des échanges d'idées nous ont permis de les résumer comme suit :

1. Il n'y a pas d'enfants méchants ;
2. Chaque enfant a sa personnalité, qui doit être respectée ;
3. Les enfants doivent toujours être en mesure d'exprimer leurs pensées et leurs aspirations ;
4. On doit respecter le petit monde des enfants et s'y adapter en cherchant à se souvenir de sa propre enfance ;
5. Les enfants de la rue doivent retrouver la confiance en la vie et le respect de l'autorité envers les personnes et les institutions qui le méritent ;
6. Les enfants doivent se trouver en famille.

Pratiquement :

Il faut raisonner et discuter avec les enfants sans jamais s'imposer ;

Il faut expliquer les motifs qui justifient l'organisation et la discipline, en les suggérant plutôt qu'en les appliquant sans discussion ;

Il faut bien se garder de violer les prérogatives concédées à la communauté ;

Il ne faut jamais laisser passer une occasion de montrer aux enfants que l'on a confiance en eux, en leur demandant une confiance semblable.

Il ne faut demander aux enfants que les choses nécessaires ; en agissant ainsi on peut faire valoir son autorité dans les questions importantes ;

Il faut laisser vivre les enfants ; en demandant peu, on obtient beaucoup...

VI. La *Cité joyeuse du foyer des orphelins*, à Molenbeek, Belgique, est organisée pour recevoir même des débiles physiques et mentaux, et fait porter spécialement ses efforts éducatifs sur les moyens susceptibles d'assurer à ces enfants également le bénéfice des méthodes actives. (La cité est d'ailleurs

en rapport étroit avec l'institut Decroly.) C'est M. DE GRONCKEL, son secrétaire général, qui présente cette institution comme suit :

La cité-jardin située à Molenbeek-Bruxelles comprend cinq pavillons; à l'extérieur, mais dans les environs immédiats, trois immeubles sont occupés à titre provisoire. L'ensemble de ces bâtiments comporte onze homes...

La Cité joyeuse de Molenbeek-Bruxelles héberge à titre permanent 260 enfants...

La population de la cité est composée d'enfants privés de foyer (parents décédés, malades, indignes, incapables, etc.) ou qui ne peuvent trouver à la maison familiale les soins physiques ou éducatifs nécessaires (déficients mentaux, caractères difficiles, enfants présentant des troubles moteurs, estropiés, infirmes).

Chaque home est organisé sur une base familiale : effectif restreint, éducation mixte, éducateurs ou éducatrices ayant une mission paternelle ou maternelle.

Les enfants ne sont pas répartis selon leur âge, mais plutôt suivant leurs besoins éducatifs; en principe, ils sont maintenus dans le même home pendant toute la durée de leur séjour à la Cité joyeuse; toutefois les garçons, à partir de l'époque de la puberté, sont rassemblés dans des homes spéciaux.

Les nouveaux arrivés restent pendant deux ou trois semaines dans le pavillon d'observation, où ils font l'objet d'un rapport médical, d'un rapport psychologique et d'un rapport sur leur comportement; ils sont ensuite dirigés vers le home qui leur convient : home mixte pour les enfants normaux, home mixte pour les enfants déficients mentaux; home pour adolescents écoliers, home pour jeunes gens en apprentissage, home pour adolescents déficients. Un établissement spécial est réservé aux enfants estropiés, infirmes ou atteints de troubles moteurs.

Les enfants normaux fréquentent les écoles publiques primaires, secondaires, professionnelles, techniques; pour les déficients et caractériels, une école (subventionnée par l'État) a été instituée dans la cité même; des méthodes spéciales, inspirées des principes du Dr Decroly, y sont appliquées.

Une commission pédagogique détermine l'orientation professionnelle des adolescents en se fondant sur les desiderata des intéressés et de leur famille, sur les rapports du personnel enseignant et des éducateurs, et sur les indications d'un office d'orientation professionnelle agréé par l'État. Toutes les possibilités d'avenir sont ouvertes sans limites, sous la seule réserve des aptitudes individuelles...

Les adolescents déficients mentaux font un préapprentissage dans la cité, sous la direction des techniciens attachés à celle-ci : chef de culture, cordonnier, menuisier, électricien... Pour les jeunes filles déficientes il y a un cours de travaux d'aiguille et un cours de travaux ménagers.

VII. Le Pr ERNESTO CODIGNOLA, directeur de la « *Scuola-Città Pestalozzi* » à Florence, insiste pour sa part sur l'origine des enfants de la cité-école et sur les méthodes qui conviennent à leur rééducation :

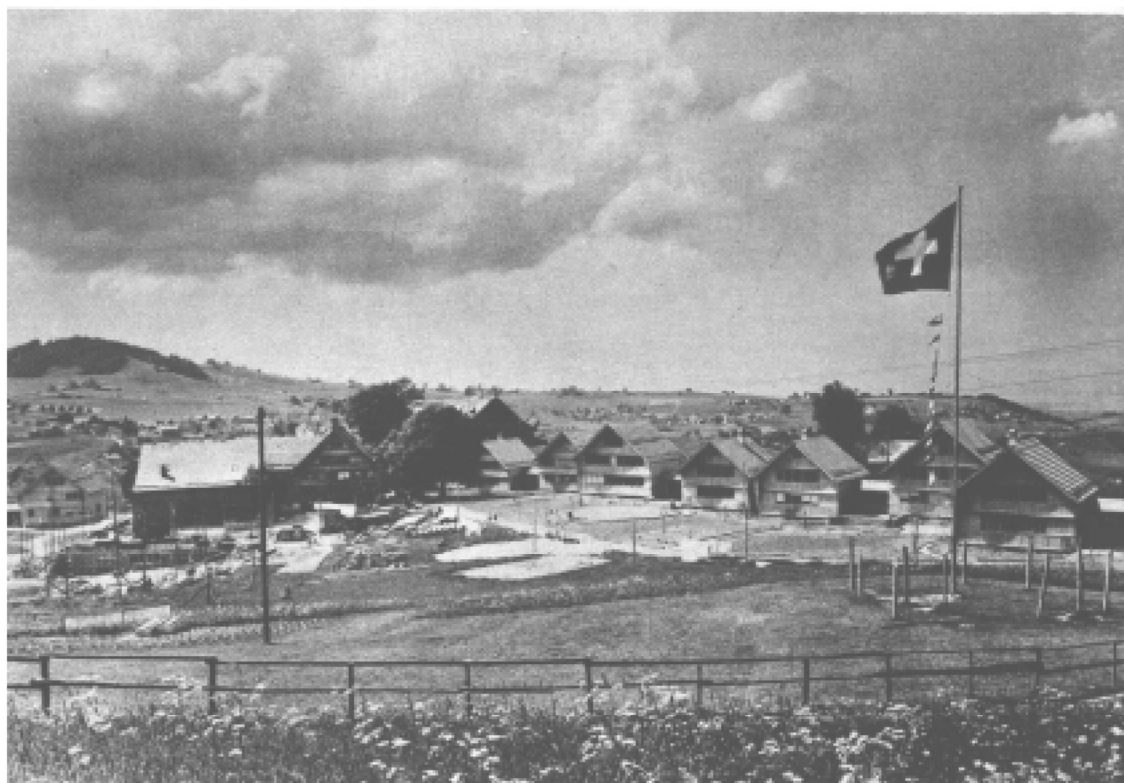
Il fallait se précipiter, d'une manière ou d'une autre, au secours de l'enfance abandonnée, qui a été emportée elle aussi par la violence et le désespoir et qui a subi un régime de vie imprévu, vouée pour vivre aux occupations les plus étonnantes, souvent aussi dégradantes et infâmes. Ce fut l'effet d'une intuition heureuse et profonde que d'accueillir ces garçons et ces jeunes gens sauvages dans une atmosphère de tranquillité et de calme, de renoncer à la discipline et aux méthodes de l'école traditionnelle, afin de ne pas leur faire sentir trop rudement l'abandon d'une existence pleine de pièges, d'humiliations, de peines, mais non dénuée de suggestions et d'attrait, d'accepter même dans ces centres d'éducation des systèmes et des coutumes nés pour ainsi dire spontanément au cours d'une vie vagabonde.

Ainsi, presque sans s'en apercevoir, ces pionniers improvisés donnaient enfin une réponse exacte et concrète à nombre de questions qui tourmentaient les éducateurs les plus habiles et les plus vigilants. Ils démontraient avec le langage persuasif des faits que, même dans les conditions les moins propices, il était possible d'éduquer,



On vote dans la communauté d'enfants de Hajduhadhaz (Hongrie) : les jeunes électeurs s'appêtent à accomplir leur devoir.

An Election at the Hajduhadhaz Community, Hungary : the young citizens get ballots and pencils.



Le village international Pestalozzi.

The Pestalozzi International Children's Village at Trogen, Switzerland, under construction. Volunteers of many nationalities shared in this work.

de transformer profondément des garçons et des jeunes gens déviés et déshumanisés par des années de souffrance, de faim, de turpitude.

La cité-école Pestalozzi est née en janvier 1945, au lendemain de la libération. Elle a été ouverte intentionnellement dans un des quartiers les plus pauvres et les plus mal famés de Florence, Santa Croce, repaire de mauvaise vie... L'organisation repose sur la part active que prennent les instituteurs et les élèves à tous les travaux qui font partie de la vie de la communauté. Rien de ce qui s'y passe, des travaux les plus humbles (propreté domestique, cuisine, etc.) jusqu'aux cérémonies les plus solennelles, ne leur est étranger. Tous prennent part à tout. Du service de portier et de cuisinier jusqu'à la surveillance de l'ordre et de la justice, c'est un engrenage d'activités qui impliquent l'initiative de chacun au sein de la responsabilité collective. L'école est véritablement une cité avec toute la diversité de fonctions qui caractérise une communauté se gouvernant elle-même...

L'ordre n'est cependant pas imposé du dehors. Nous n'abandonnons naturellement pas les élèves à eux-mêmes, mais nous faisons en sorte que la règle naisse spontanément de la pratique de la vie collective...

Dès le début les petits « apaches » de Santa Croce ont prouvé par les progrès de leur conduite qu'ils acceptaient cette forme de discipline, qui pourtant diffèrait profondément de leur existence antérieure sans frein ni loi.

Le travail, qui est l'épine dorsale de l'école, est si bien incorporé à son organisation qu'il ne constitue plus pour nous un problème. Il n'est pas considéré comme une activité à côté d'autres activités; il en est l'âme...

L'école cesse d'être ce milieu artificiel, obtus et ennuyeux qui nous était familier pour devenir un centre d'activité sociale spontanée. Et quand l'école redevient un milieu naturel, une communauté vivante d'esprits travailleurs, non seulement elle réalise ainsi les aspirations et les besoins des enfants et des adolescents, mais une grande partie des problèmes qui affligent ordinairement les maîtres ne se posent même plus ou sont résolus automatiquement par la situation dans laquelle l'enfant se trouve placé.

VIII. L'organisation du *Home de Pringy* en *Haute-Savoie*, France, (pour enfants espagnols) s'inspire avant tout de la nécessité de la vie familiale, comme le montre le rapport présenté par son directeur, M. VIDONNE.

Nous avons au home de Pringy des orphelins de père et de mère, des demi-orphelins, ainsi que quelques enfants dont les parents vivent encore, mais qui sont malades (tuberculeux, mutilés) ou dans des conditions matérielles difficiles.

Nous avons quarante enfants, filles et garçons de trois à seize ans...

Dans l'ensemble il faut les regarder comme portant tous l'empreinte des années de guerre, de l'exil, de la pauvreté, de la promiscuité dans laquelle ils ont dû vivre, de la sous-alimentation, d'une éducation et d'une instruction négligées.

Les enfants qui n'ont plus de parents et qui ont vécu depuis des années soit chez des particuliers, soit dans des institutions souffrent intensément d'être privés de l'amour de leurs parents. Quand les autres disent : « Mon papa, ma maman », ils se taisent, mais ont dans les yeux une expression douloureuse. On sent chez eux une désespérance précoce, une tristesse qui fait mal...

Le niveau intellectuel est plutôt bas. L'intelligence est fort moyenne. En général on constate aussi un grand retard scolaire. C'est le résultat de l'irrégularité des leçons pendant la guerre, du manque de moyens d'enseignement, de la misère ambiante...

Ce qu'on sent surtout dans une maison comme Pringy, peu de temps après l'arrivée des enfants, c'est le manque d'éducation familiale. Rien n'est si important pour l'être humain que les années d'enfance; l'empreinte lui en reste toute la vie; la chaleur de l'amour des parents, l'atmosphère de paix répandue dans un foyer heureux deviennent plus tard des éléments constructifs pour l'enfant qui les intègre dans son caractère et les transforme en qualités sociales.

Au lieu de cela, dans la plupart de ces vies d'enfants déshérités, les premières années furent empreintes de misère, de frayeur, de visions d'horreur, de deuil...

Dans la mesure où c'est possible il faut alors essayer de replacer l'enfant dans un milieu où, avec patience et amour, on lui fera retrouver le sens du bien... mais surtout, une atmosphère de confiance et d'amour.

IX. Le hameau-école de l'Ile-de-France, à Longueil-Annel dans l'Oise, France, présente un caractère un peu plus spécial du fait du niveau intellectuel plutôt faible d'un certain nombre d'enfants, de leur âge plus avancé (adolescents) et aussi du fait de l'intention expérimentale et plus nettement technique qui a présidé à sa création et à son organisation. Il n'en est que plus intéressant d'y retrouver certains des grands principes éducatifs qui ont inspiré de façon plus empirique les autres communautés, composées d'enfants moins déficients physiquement. Le Dr PRÉAUT, directeur et conseiller technique, donne un compte rendu succinct de l'organisation du hameau-école :

A la fin de l'année 1945 un petit groupe de techniciens des problèmes posés par l'enfance déficiente ou en danger moral, victime de la guerre, entreprirent de concrétiser dans une expérience pratique l'essentiel des travaux du conseil technique qui avait réussi à fonctionner sous l'occupation pour étudier les mesures à prendre dans notre pays.

Le lieu choisi fut un petit hameau situé dans un site retiré à quatre-vingts kilomètres de Paris; au centre de l'agglomération se trouvait un grand château détérioré, mais pourvu d'une exploitation agricole de plus de cent hectares.

On se proposait de mettre ce domaine à la disposition de garçons d'âge post-scolaire présentant les déficiences les plus variées, d'ordre éducatif, caractériel, mental ou physiologique, d'offrir à ces adolescents, comme centre d'intérêt, la remise en état des locaux et des terrains, et de susciter la création d'un véritable petit village où des activités productrices très diverses constitueraient autant de foyers d'apprentissage, dans le cadre de la vie réelle et avec toutes ses suggestions. C'est ce village, avec ses familles, ses métiers, ses loisirs, son commerce, sa vie civique, qui devait représenter l'outil grâce auquel les éducateurs pourraient étudier, soigner, instruire et reclasser les enfants inadaptés...

Actuellement le hameau-école, prévu pour un minimum de 150 pensionnaires, comporte un effectif composé pour un tiers d'adolescents d'intelligence normale, mais présentant des troubles du caractère et, pour les deux autres tiers, d'enfants franchement débiles ou d'intelligence inférieure. Le niveau mental moyen se situe dans la zone limite de la débilité et, de ce fait, le milieu représenté par les garçons est marqué par les conséquences de l'engourdissement intellectuel...

Les élèves disposent dès maintenant de 23 options d'apprentissage différentes, allant des métiers du bâtiment aux emplois agricoles en passant par certaines branches de l'artisanat telles que la cordonnerie, le tissage à la main ou la céramique.

La formation professionnelle est assurée par six moniteurs techniques spécialisés, capables de diriger un préapprentissage normal, et par quatorze ouvriers de production sélectionnés, susceptibles d'initier les enfants à leur travail en les y associant. On vise d'ailleurs à perfectionner du point de vue technique chaque secteur de l'établissement pour en faire un petit centre d'apprentissage où les élèves participeront à l'entretien et à l'exploitation, en réduisant par cela même les frais de ces deux chapitres du budget.

Les garçons apprennent la cuisine, les soins du ménage et construisent et installent eux-mêmes une grande partie des bâtiments.

Il est prévu pour les cadres éducatifs 17 moniteurs, instituteurs ou psycho-techniciens pour 100 enfants.

L'enseignement scolaire est réparti entre trois classes : une de perfectionnement pour les arriérés; une autre, pour les meilleurs, prépare au diplôme du certificat d'études

primaires et, entre les deux, une classe de complément a pour objectif de combler les lacunes essentielles et de distribuer les connaissances pratiques.

L'éducation physique et la psychothérapie sont assurées chacune par un spécialiste à temps plein.

L'intérêt de l'organisation réside dans la grande souplesse et la grande variété des méthodes éducatives employées selon les cas.

La répartition des effectifs se fait, d'une part, selon les dominantes psychologiques (caractériels, arriérés) et, d'autre part, selon le mode de vie professionnelle (groupe rural) ou selon les modalités éducatives : cure d'invigoration physique et morale (camp forestier), psychothérapie de groupe (groupe familial). Enfin une dizaine d'enfants sont placés en demi-pension dans les familles d'une bourgade voisine, mais passent leur journée au centre. Ce placement familial est directement — et constamment — contrôlé par le service social de l'établissement.

Les groupes sont organisés en « république » administrée par eux avec le concours et sous le contrôle des éducateurs...

X. M. DE COOMAN, président de la *Cité de l'enfance* à Charleroi, Belgique, met en valeur l'influence régénératrice de la communauté sur les enfants les plus déshérités.

En règle générale la plupart de mes pensionnaires viennent de milieux très pauvres et parfois, hélas, bi n misérables ; leur vie nouvelle chez nous leur offre un contraste marquant avec celle qu'ils ont connue chez eux.

Sur les 253 enfants qui vivent actuellement à la cité, 144 garçons et 82 filles viennent des services d'assistance publique.

Sans qu'ils soient délinquants, 3 garçons et 1 fille nous sont envoyés par le juge des enfants ou par le procureur du roi... 71 sont orphelins complets, 59 orphelins de père ou de mère, 53 moralement abandonnés...

Les enfants sont admis à la cité à partir de l'âge de trois ans. Nous envisageons même la création d'un pavillon spécialement équipé pour les plus petits, qui sera une véritable pouponnière...

Nous gardons nos protégés au-delà de l'âge de quatorze ans, même lorsqu'ils reçoivent un salaire qui leur permet de subvenir à leur hébergement.

Nous estimons que cet âge est précisément l'âge critique où il convient de guider les enfants et de les empêcher de prendre de mauvaises habitudes.

Ils peuvent rester chez nous aussi longtemps qu'ils le désirent.

C'est sous forme de pavillons que la Cité de l'enfance est conçue. Les pavillons sont de trois types différents selon l'âge des enfants auxquels ils sont destinés...

Nous aurions pu créer nos propres écoles, notre population le justifiant, mais nous estimons qu'il est préférable d'envoyer nos enfants dans les écoles existantes, afin qu'ils gardent le contact avec leurs camarades du dehors...

Tous nos enfants sont examinés à l'âge de douze ans, à l'Office d'orientation scolaire, puis à quatorze ans à l'Orientation professionnelle.

Tous nos pupilles actuels qui ont choisi un métier ou une profession occupent des situations honorables qui les mettent à l'abri du besoin.

Tous restent en contact avec la Cité de l'enfance qui les a accueillis et en a fait des hommes libres...

Ce qui caractérise nos enfants sur le plan moral, c'est la franchise et la spontanéité avec laquelle celui qui s'est mis en tort reconnaît sa faute.

C'est là le résultat des méthodes d'éducation rationnelles et patientes qu'applique notre personnel.

Et il arrive fréquemment, lorsque de nouveaux venus font preuve d'un caractère sournois, hypocrite, que ce soient les enfants mêmes de la cité qui leur fassent la leçon.

L'influence de ces derniers est en général déterminante, et insensiblement les nouveaux arrivés s'adaptent et prennent exemple sur leurs compagnons.

Une preuve éclatante et fort encourageante de cette influence est donnée par les résultats obtenus chez les enfants d'inciviques¹. Pendant la guerre ceux-ci n'ont connu chez eux que le mauvais exemple. Ils s'appliquent maintenant à se montrer dignes de l'intérêt qu'on leur porte...

Des enfants qui nous sont confiés nous faisons des êtres libres, dignes, à qui nous inculquons l'esprit social.

Par notre système de pavillons l'enfant chez nous n'est pas un numéro, comme c'est fatalement le cas dans les grands établissements-casernes. Au contraire, grâce à l'esprit de famille recréé au sein de nos pavillons, l'enfant, mieux connu de sa monitrice, n'est pas astreint à un régime caractérisé par un règlement rigide.

Les distractions saines et variées lui font oublier son infortune.

Il ne deviendra pas un aigri qui plus tard se dressera contre la société. Au contraire il pourra affronter la vie dans les meilleures conditions de santé possible, avec une situation honorable. Jamais il n'aura un sentiment d'infériorité.

XI. Au « *Giardino di infanzia italo-svizzero* » de Rimini, Italie, créé en 1945 sur l'initiative du Dⁿ suisse, l'importance accordée à la méthode pédagogique est si bien reconnue que la formation des maîtres fait partie intégrante de l'activité de l'institution, qui compte 150 places pour les élèves externes de l'école maternelle et primaire, et 20 pour les internes orphelins de guerre. M^{lle} B. STRATIESKY, directrice adjointe du giardino, retrace comme suit les intentions, les initiatives et les réalisations de ses créateurs :

Les buts poursuivis au giardino sont : aider les enfants à vivre dans un milieu sain; aider les enfants les plus pauvres, victimes de la guerre, à surmonter les conséquences des souffrances matérielles et psychiques de la guerre; favoriser l'étude et la recherche de nouvelles méthodes pédagogiques, préparer des éducateurs aux tâches de l'école active et de l'école nouvelle. Toute l'activité du giardino a été inspirée, pendant les deux années de son existence, par cette ligne directrice...

En plus de ce travail, un cours périodique de perfectionnement professionnel pour institutrices et jardinières d'enfants a été ajouté aux activités du giardino...

La recherche et la sélection des candidates sont confiées au centre pédagogique de Milan.

Les résultats obtenus au point de vue sanitaire, physique et éducatif, ont imposé le Giardino di infanzia à l'attention des autorités municipales et scolaires et à celle de la population qui confie avec enthousiasme et confiance ses enfants à l'institution, persuadée qu'ils lui seront rendus sains et bien éduqués physiquement et moralement.

Les trois activités fondamentales de l'institution : l'école maternelle, l'école primaire, l'orphelinat, suivent la même ligne directrice, adaptée à la capacité de compréhension des différents groupes d'enfants.

Un des soucis les plus grands de la direction a été celui de créer une ambiance. Les principes d'éducation sont intervenus dans tous les détails de la construction et de l'installation du giardino. Non seulement les classes de l'école mais aussi le jardin, l'atelier de couture, la menuiserie, la buanderie, la cuisine participent à cette ambiance éducative.

Les enfants prennent également une part active à la création quotidienne de l'ambiance qui facilite le travail des groupes, l'activité spontanée, les occupations enfantines correspondant à la vie réelle.

L'application des principes de l'éducation moderne donne les résultats les plus heureux en ce qui concerne la guérison des enfants victimes de la guerre. La plupart des élèves se sont épanouis physiquement et moralement dans l'atmosphère familière

1. On donne ce nom en Belgique aux « collaborateurs » de l'époque de l'occupation.

du Giardino di infanzia. Seuls les enfants asociaux ont dû être écartés, aucun psychiatre ne se trouvant parmi les collaborateurs du jardin...

La direction, les institutrices et les éducatrices étudient les problèmes éducatifs et scolaires suivants :

- a) Besoins psychologiques des enfants de l'école maternelle et de l'école primaire;
- b) Activité individuelle de l'élève;
- c) Libre choix par l'élève de son activité;
- d) Comment équilibrer les occupations individuelles et collectives des élèves d'une même classe;
- e) Comment confier des responsabilités aux élèves;
- f) *Self-government* selon la capacité intellectuelle et morale de l'enfant, et aussi selon sa position réelle dans le monde;
- g) Comment nouer des relations directes avec tous les collaborateurs directs du giardino: le jardinier, le menuisier, le gardien, la couturière, la blanchisseuse, la cuisinière, le secrétaire, etc., si possible à l'aide d'un travail correspondant à l'âge de l'enfant;
- h) Favoriser avec le maximum de soin l'activité créatrice de l'élève victime de la guerre (dessin, peinture, modelage, musique, rythmique);
- i) Le centre d'intérêt de l'enseignement;
- j) Fêtes et représentations en commun de toutes les sections de l'école.

XII. Mme COSTA, déléguée de l'Association Abijah, présente le village d'enfants *Kfar Jeladiem, Ilianah*, à *Apeldoorn*, Pays-Bas. Ce dernier revêt un caractère spécial du fait qu'il constitue sur la terre hollandaise un flot étranger et transitoire, destiné à préparer 450 orphelins israéliques (de six à quatorze ans) de différents pays d'Europe orientale à retourner en Palestine : aussi l'éducation y est-elle conçue en vue de leur intégration harmonieuse dans le pays considéré comme leur future patrie. Néanmoins, du point de vue qui nous intéresse, ce village d'enfants apporte également sa contribution en tant que communauté d'enfants victimes de la guerre.

Il fut décidé d'établir un village d'enfants dans les pavillons d'un ancien hôpital juif situé sur un terrain boisé dans les environs d'*Apeldoorn*. Le gouvernement hollandais ayant autorisé la venue d'un adulte pour dix enfants, il fut possible d'amener d'Europe orientale les professeurs et moniteurs de ces enfants et de faire venir quelques éducateurs de Palestine. En revanche nous dûmes chercher en Hollande même des « mères de famille » et leurs assistantes...

L'éducation individuelle est celle qui convient à ces enfants; le conseiller psychologique est formel à cet égard...

Les enfants sont envoyés à tour de rôle dans une petite maison au bord de la mer, afin qu'ils se sentent enfin les membres d'une communauté normale, après avoir vécu si longtemps dans des camps.

XIII. C'est encore le foyer familial et le gouvernement autonome que préconise le rapport de la colonie d'enfants de la « *Fondation sociale Pax* », de *Budapest*, Hongrie, qui ne put envoyer de représentant aux travaux de la conférence :

Gaudiopolis, la ville des garçons, est située au sein d'un grand parc, sur les collines de Buda. Les trois colonies couvrent une superficie considérable et abritent 183 garçons de six à vingt ans. Ces enfants sont groupés suivant leur âge dans des pavillons séparés, dirigés par des « mères » et par des moniteurs et des monitrices. Il y a deux maisons pour les garçonnets de six à huit ans, deux autres pour ceux de neuf à douze ans, et une seule pour les jeunes gens de treize à vingt ans. Les enfants de six à quatorze ans sont instruits par huit instituteurs de l'école primaire de *Gaudiopolis*. Les jeunes gens de quatorze à dix-huit ans fréquentent les lycées et les écoles techniques de la ville.

Outre cette culture intellectuelle, ils apprennent les rudiments des métiers de menuisier, serrurier, cordonnier, tailleur, ainsi que des diverses professions artisanales. Les travaux pratiques complètent ainsi la théorie. De plus les enfants participent aux mille besognes de la colonie. Les « mères » sont responsables de la santé des enfants...

Tildy Zoltanné, la ville des filles, vient d'ouvrir ses portes à un groupe de 15 orphelines, demi-orphelines, orphelines de guerre et fillettes exposées à des dangers d'ordre moral, de six à quatorze ans...

Le premier objectif est de rendre un milieu familial à ceux qui l'ont perdu...

Des enfants qui ont tant souffert de la guerre ne peuvent retrouver leur équilibre qu'à de telles conditions. Malheureusement la famille a été la première victime de la guerre, et c'est la raison pour laquelle il s'est révélé nécessaire d'organiser ces colonies d'enfants; nos maisons sont des foyers et non des pensionnats, et c'est pourquoi nous avons choisi le système plus onéreux des pavillons séparés. Les enfants y vivent en groupe de 25 à 30 (l'idéal serait un chiffre de 14 ou 15, mais des difficultés d'ordre financier le rendent irréalisable).

Le nombre élevé d'enfants vivant en commun a rendu nécessaire l'organisation d'un régime autonome, qui s'est révélé excellent à l'usage. Des lois édictées par les garçons eux-mêmes et par leur « conseil » sont bien plus efficaces que les consignes et les ordres des adultes...

Les résultats sont bons. Bien des enfants qui avaient beaucoup souffert d'être privés de leur foyer ont trouvé le bonheur. La rééducation des jeunes délinquants de moins de quatorze ans est beaucoup plus rapide que celle des jeunes gens plus âgés, qui ont eu à lutter pendant des années et qui sont incapables de s'accoutumer à une vie normale de soumission aux lois établies...

XIV. Le Dr ANNAMARIA PRINCIGALLI, directrice de la *Communauté de la renaissance* pour orphelins de guerre à Novara, Italie, n'apporte pas seulement le témoignage de ce que peuvent donner des méthodes d'autonomie pour réadapter à la vie sociale des enfants difficiles. Elle illustre par des exemples vivants les mécanismes affectifs qui interviennent dans les relations entre l'adulte et l'enfant, et analyse l'influence des faits de guerre sur le psychisme des enfants et sur leurs capacités intellectuelles. Elle conclut, comme la directrice de la communauté de Rimini, en soulignant l'importance de la méthode pédagogique employée (enseignement actif) pour rendre à ces enfants les capacités qu'ils ont perdues du fait des bouleversements qui ont agité leur vie.

En septembre 1947 la section des petits orphelins des Communautés de la renaissance, fondées en 1945 à Milan par un groupe de partisans, fut transférée à Novara et organisée en « école active ».

On y compte 70 élèves de six à dix-sept ans. Ce sont des enfants d'anciens combattants tombés pendant la guerre ou dans la lutte de la résistance, des enfants de déportés morts dans les camps de concentration, des fils de fascistes morts dans la lutte politique. Ils viennent de toutes les régions de l'Italie et appartiennent aux catégories sociales les plus diverses.

Ce manque d'homogénéité ne crée pas en soi de difficultés spéciales sur le plan de la discipline et de l'éducation; il constitue au contraire un terrain propice, parce qu'il donne lieu parmi nos garçons à une compréhension plus profonde des vicissitudes politiques et militaires traversées par l'Italie...

Nous n'avons pas puisé notre inspiration dans des plans théoriques déterminés pour fixer a priori le genre de vie de notre communauté; nous nous sommes adaptés tant bien que mal à la double exigence des moyens économiques dont nous disposions et des caractéristiques particulières de la structure mentale et psychique de nos élèves.

Et même, jusqu'à un certain point, nous pouvons affirmer que la précarité des moyens matériels a facilité la solution des problèmes éducatifs en créant un esprit de collaboration plus profond et surtout en n'enlevant pas trop brusquement ces garçons au genre d'existence auquel ils étaient habitués.

Une des caractéristiques les plus marquantes du comportement de nos élèves est leur sensibilité presque morbide à l'égard de toute forme d'injustice réelle ou supposée. On dirait qu'inconsciemment ils n'attendent plus des adultes que la méchanceté et l'arbitraire.

Ils manifestent une crainte plus ou moins inconsciente, une méfiance profonde à l'égard des intentions d'autrui, une perspicacité précoce et presque organique pour découvrir les défauts, non seulement envers ceux avec qui ils sont en contact à l'intérieur de la communauté, mais aussi envers les gens de l'extérieur et même envers leurs propres parents.

Cette attitude plus ou moins claire contraste avec les liens de profonde solidarité, d'affection et de générosité qui les unissent entre eux : l'ennemi n° 1 semble être pour eux la génération adulte.

Ces enfants ne s'effraient pas tellement d'un reproche, d'une punition ou d'une privation que du fait qu'on puisse abuser de leur faiblesse pour les opprimer ou les tromper. Tout actifs et amateurs de confort physique qu'ils soient, ils sont prêts à renoncer à n'importe quel avantage pour peu qu'ils se considèrent offensés dans leur bon droit.

Pour illustrer cet état d'âme il suffit de parcourir un moment leur fiche personnelle ou, mieux encore, de jeter un coup d'œil sur les biographies qu'on demande à chacun d'écrire en entrant à la communauté. Dans leurs longs exposés absolument dénués d'emphase ils mettent inconsciemment sur le même plan une baïonnette enfoncée dans le ventre de leur frère et un petit chien tué à coups de mitraillette. Ils ne font aucune différence entre Allemands et Américains, partisans et fascistes :

« Pendant plusieurs jours nous avons habité cet endroit (une galerie à demi détruite); ensuite les Allemands sont venus et nous ont fait tous sortir parce que c'était dangereux. Mais, la nuit, nous sommes revenus parce que nous ne savions pas où aller; ceci a duré quatre jours jusqu'à ce que les Allemands se soient lassés de nous chasser et décidés à nous donner quelque chose à manger. Ensuite les Alliés sont arrivés et nous ont fait partir de nouveau parce qu'il y faisait froid et que c'était dangereux. Mais il ne nous ont pas dit où il fallait aller, alors, nous y sommes retournés une fois de plus. Le pain qu'ils nous ont donné était plus blanc que celui des Allemands... »

Quand on connaît un peu leur vie, on ne s'étonne plus qu'ils rejettent sans discrimination sur la société tout entière la responsabilité du mal dont ils ont souffert...

Ce sentiment obscur de persécution crée de graves difficultés dans le domaine de l'éducation et de la discipline : intolérance et impatience à l'occasion de toute contrariété; prétentions excessives et injustifiées; tendance à se faire justice soi-même.

Le trait le plus saillant de l'état psychique de nos élèves paraît être une affectivité déçue et refoulée, dont le manque d'équilibre est encore accru par leur situation de famille particulière : à part le fait d'avoir perdu leur père, et parfois leur mère, beaucoup de nos enfants sont pratiquement orphelins de père et de mère parce que soustraits à la tutelle du survivant, qui mène une vie immorale ou abandonne ses enfants à leur propre destin. Dans les cas les plus favorables la mère elle-même avoue qu'en raison des difficultés économiques et de ses malheurs elle a traité les enfants, dès leur plus jeune âge, avec dureté, avec impatience, ou encore qu'elle les a accablés de ses plaintes, avilis au spectacle de ses pleurs continuels, et que « petit à petit le garçon est devenu de plus en plus méchant : il ne voulait plus rester à la maison ». Les symptômes de cette mutilation de la vie affective et de ce manque de protection ont eu deux résultats typiques : chez les uns, un comportement apathique, indifférent, ou même acariâtre, ou alors une sensibilité excessive, de la timidité, une tendance aux larmes; chez les autres, la turbulence, l'inquiétude, l'effronterie, la tyrannie et l'incapacité de se contrôler.

Les parents de nos élèves se sont aperçus que les enfants réagissaient aux reproches avec une sorte de ricanement ou de rire nerveux. D'autres souffrent d'enurésie nocturne que les médecins considèrent comme ne résultant pas de troubles organiques.

Nous n'avons pas l'impression que les troubles psychiques de ces enfants soient la conséquence directe des phénomènes les plus apparents de la guerre, tels que : terreurs causées par les bombardements, chocs résultant du spectacle d'effusions de sang, etc.

Il semble à notre avis que le massacre, la destruction, la peur même n'aient pas vraiment affecté leur esprit : souvent même ils n'ont pas clairement compris le danger, et la haine et la violence ont probablement marqué beaucoup plus profondément les adultes que les enfants. Nous n'avons pas eu l'occasion de remarquer chez nos élèves un esprit particulier d'agressivité, et celui-ci n'apparaît pas non plus chez eux à la suite de l'étude de caractère que nous avons eu l'occasion de faire, en collaboration avec le centre psychopédagogique de la ville.

C'est plutôt, répétons-le, la vie affective qui a été troublée en eux par la répercussion des vicissitudes familiales dans la période de guerre. Ils ont souffert psychiquement de ce qui portait atteinte à leur confiance en la vie et à leur optimisme et de ce qui contrariait le développement serein de leurs relations sociales. Un de nos élèves, accueilli antérieurement dans une autre communauté, ayant perdu une année scolaire parce qu'un tremblement nerveux l'empêchait d'écrire, nous racontait au cours d'une conversation à l'occasion d'un examen psychologique que le trouble avait commencé à se manifester lorsqu'il s'était rendu compte que les élèves de son collège avaient l'habitude de la délation. « Et pourquoi? lui avons-nous demandé. Avez-vous été puni à cause de ces élèves? » — « Non, répondit-il, mais mon père a été fusillé à cause d'une espionne, et depuis lors les espions me rendent nerveux. » Le seul qui ait répondu par un argument relatif à la période de guerre quand nous lui avons demandé de nous conter une circonstance où il avait eu peur, nous raconta ce qui suit : « Le bombardement commença, et nous avons dû nous échapper de la maison; pendant que nous courions avec mes frères, je me suis rappelé que nous avions laissé une oie à la maison. C'était un très joli petit animal, très affectueux; elle faisait « coua-coua » chaque fois qu'elle me voyait, et je la prenais dans mes bras (il parle longuement de cette oie)... C'est pour cela que je suis retourné immédiatement, sans faire attention à ma mère qui criait, et pendant que je courais, j'avais très peur que l'oie fût déjà morte. » — « Est-ce que vous n'aviez pas plutôt peur des bombes? » lui avons-nous demandé. « Non, j'avais seulement peur que l'oie ne fût morte; il y avait tant d'espace entre les maisons, et je savais que les bombes ne pouvaient pas me toucher pendant que je courais. » Nous avions déjà remarqué que ce sens de l'invulnérabilité personnelle est très fréquent chez les enfants qui ont vécu la guerre.

Le problème éducatif qu'il nous a fallu résoudre n'est pas tant celui d'extirper de leur âme la trace des souvenirs de guerre que celui d'équilibrer leur affectivité.

Nous pensons qu'il est très difficile de créer dans une communauté quelconque d'enfants la chaude ambiance d'une vie familiale normale; très difficile surtout parce qu'il n'est pas possible en général d'inspirer un amour profond pour les enfants aux personnes qui sont chargées de s'occuper d'eux.

Toutefois il est nécessaire de réussir au moins à rendre à l'enfant le respect et la confiance envers les adultes.

Le raisonnement, la douceur, la persuasion — efficaces chez des enfants qui ont conservé toute leur confiance dans les capacités et la sagesse des adultes — n'ont pas toujours le même effet chez nos garçons, surtout quand on les utilise comme méthode d'éducation au lieu qu'ils soient le fruit d'une impulsion spontanée.

Nous avons plusieurs fois observé que nos garçons sont prompts à sentir et à mépriser le plus léger signe pouvant être interprété comme faiblesse ou condescendance excessive à leur égard. En effet ce dont ils ont besoin est de se sentir protégés et de retrouver une base solide de sécurité.

À ce sujet nous avons institué avant tout un régime de justice absolue et parfaite,



Vienne : ces bébés du centre d'orphelins ont le sourire. Mais combien d'autres, de par le monde, ont besoin d'affection et de soins !

These babies at a Vienna centre for fatherless children are well looked after. But thousands more in Europe and Asia need love and care.



L'UNRRA a équipé
jeune réfugié tché
slovaque.

L'UNRRA has equippe
this young Czechoslov
refugee.



**Les orphelins de guerre espagnols du
Home de Pringy (France) apprennent
le français.**

**Spanish war orphans learn French at the
Home of Pringy, France...**



Les orphelins de guerre chinois n'ont
comme tables que des bureaux branlants.

Chinese war orphans have only battered
desks as tables (Yu Tsai School for
gifted children).

en tâchant d'obtenir qu'ils s'y astreignent eux-mêmes autant que possible, ainsi que les professeurs et le personnel. Avec une semblable méthode nous avons observé chez les garçons des symptômes de relâchement progressif de la tension psychique, un adoucissement de leur violence, une expansivité accrue et plus naturelle.

Ainsi il a été facile de créer chez eux, petit à petit, des liens d'affection envers les adultes, d'augmenter leur confiance et leur docilité. Nous sommes encore loin des résultats que nous souhaitons, surtout en raison de certaines résistances de la part des éducateurs eux-mêmes; nous pensons cependant être sur la bonne voie, en tenant compte du facteur temps qu'il n'est pas possible de négliger... Des difficultés économiques et d'organisation vraiment très sérieuses nous ont obligés, cette année-ci, à confier entièrement les élèves à l'orientation et aux méthodes didactiques d'une école extérieure en limitant notre aide postscolaire à la simple répétition des leçons et à la correction des devoirs.

Cette solution, que nous avons été obligés de prolonger pendant les deux premiers trimestres scolaires, a donné un résultat quasi désastreux : la presque totalité de nos élèves ont obtenu des notes telles qu'on pourrait à bon droit les juger incapables de toute activité intellectuelle et même les considérer comme complètement anormaux.

C'est seulement pendant les trois derniers mois que nous avons complété et remplacé l'enseignement de l'école publique par des leçons données à l'intérieur de la communauté, qui répondaient au critère pédagogique de l'école active.

Grâce à un tel procédé et malgré les limites du temps, très restreintes, les résultats finaux ont dépassé tous nos espoirs : 65 % des élèves des cours industriels et commerciaux ont passé avec succès les examens de la première session et les autres ont été renvoyés à la session d'octobre pour des matières telles que le dessin, qui demande un exercice continu et un entraînement assez long.

Les élèves de l'école primaire ont réussi dans la proportion de 90 %. Le groupe qui a suivi dès le début le cours intérieur a obtenu 100 % de succès.

Nous mentionnons ici les résultats de notre expérience pour montrer comment l'enseignement donné dans les écoles publiques est absolument inadéquat et dans certains cas vraiment préjudiciable à tous les enfants que les circonstances de la période de guerre ont mis intellectuellement et psychiquement dans des conditions particulières.

Nous avons plus spécialement remarqué dans ces garçons une grande déficience de capacité de leur mémoire, une difficulté certaine à fournir une attention prolongée et à concentrer cette attention sur un objet, enfin une incapacité d'abstraction conceptuelle. Comme les observations relevées dans le domaine pédagogique sont difficiles à définir avec précision, nous les avons contrôlées et complétées en soumettant les élèves à des tests mentaux. Étant donné l'insuffisance de temps et de moyens, nous nous sommes bornés à appliquer le Terman, qui ne nous a pas permis d'étudier de près l'attention et la concentration mentale dans leurs divers aspects.

Dans la presque totalité des cas les épreuves qui ont eu un résultat négatif sont celles qui ont trait à la répétition de mots et de phrases, à la répétition de chiffres, à la mémoire du dessin, etc.

Malgré ces conditions d'infériorité le niveau intellectuel de nos élèves est pour la plus grande partie normal, dans quelques cas même supérieur à la moyenne. Ce résultat s'explique par le fait que les conditions de vie exceptionnelles dans lesquelles ils se sont formés et auxquelles ils ont dû s'adapter pour survivre ont développé chez ces enfants de précoces capacités de raisonnement et surtout de critique, un besoin de pouvoir approfondir et de vivre pour ainsi dire concrètement les idées et les concepts — afin de pouvoir les assimiler et s'en souvenir — une adhésion exceptionnelle à la réalité, un sens pratique et un esprit inventif au-dessus de leur âge.

Ces caractéristiques positives ont été mises en lumière soit par les tests psychologiques, soit par l'enseignement didactique et par la participation active à la vie de la communauté.

Il est évident que les expériences précoces que ces garçons ont vécues, les difficultés d'ordre pratique qu'ils ont dû surmonter, le contact intime avec les problèmes

vitaux de l'existence les ont conduits à une maturité de jugement, à une rigueur de critique et à une exigence de réflexion qui ne peuvent pas ne pas avoir de répercussion sur la formation culturelle.

Cette structure mentale spéciale n'est certainement pas particulière à nos élèves : la grande majorité des enfants d'Italie et de tous les pays qui ont souffert de la guerre se ressentent encore aujourd'hui des effets des conditions exceptionnelles qu'ils ont traversées.

Le problème ne se limite donc pas à donner un abri et une assistance à ces enfants ; il s'agit surtout d'étudier les méthodes le mieux adaptées à la récupération des énergies, des capacités intellectuelles et de la puissance de travail, que l'école traditionnelle est absolument incapable de favoriser.

L'enseignement actif ne trouve pas seulement dans cette enfance le terrain qui lui est le plus favorable pour une expérience heureuse : il apparaît alors comme une nécessité vitale, à condition qu'on étudie son adaptation et qu'on envisage d'opportunes modifications, dictées par les exigences particulières de l'enfance d'après guerre.

XV. Le *village Pestalozzi*, en Suisse, a comme trait essentiel son caractère international. Tous les enfants qui l'habitent ont vécu des années dramatiques, ainsi que nous le montrera au chapitre suivant le rapport du Dr Meierhofer. Leur examen psychologique fait l'objet de soins attentifs et constants.

M. BILL, directeur de l'éducation, nous rappelle que Trogen abrite actuellement, répartis en huit pavillons, 132 orphelins des deux sexes, âgés de six à quatorze ans et appartenant à sept nations, orphelins de père et de mère, ne possédant même plus de parents éloignés.

Les enfants de même nationalité et de même confession sont groupés dans des maisons familiales qui comportent 3 ou 4 éducateurs pour 14 à 18 enfants. Chaque *home* national possède sa propre école ; l'instruction est donnée dans la langue maternelle et les livres de classe correspondent aux programmes du pays d'origine.

Les activités extrascolaires réunissent tous les enfants et jouent ainsi un rôle important dans l'éducation pour la compréhension internationale. Les éducateurs doivent vivre eux-mêmes cette expérience pleinement et en parfaite harmonie avec leurs collègues et avec les enfants : telle est la condition primordiale, qui, toutefois, a été difficile à réaliser.

Visite du village Pestalozzi. Rien ne pouvait mieux révéler à chacun des participants l'atmosphère réelle du village Pestalozzi que la journée entière consacrée à sa visite et à son étude. Ce ne fut pas seulement une visite académique, au cours de laquelle chacun put admirer les maisons décorées intérieurement dans le style national du pays d'origine des enfants qui les habitent, les ateliers, la ferme... Ce furent quelques heures vécues au milieu des enfants et des maîtres avec la possibilité de compléter par des entrevues particulières une documentation que chacun pouvait enrichir à son gré.

Qu'il s'agit d'une leçon d'histoire au pavillon polonais, d'une leçon de sciences naturelles au pavillon hongrois, de l'éducation d'un groupe d'enfants difficiles au pavillon autrichien, on pouvait toujours admirer avec quel art, quel amour et quelle intuition humaine le maître savait éveiller l'intérêt de chacun des enfants et stimuler l'effort joyeux qui féconde la connaissance. On pouvait participer à la vie internationale de ces enfants que rapprochent leurs activités sportives et artistiques. La salle commune de musique à la maison finlandaise a été parfaitement équipée par le maître à l'aide de ses propres instruments et de ses propres meubles, et chacun des enfants semblait refléter sur son visage l'amour du maître pour la musique.

Chaque *home* accueillit pour déjeuner quelques-uns des participants

à la table familiale, et la sympathie spontanée que témoignaient les enfants vis-à-vis de leurs hôtes étrangers démontra sans commentaires la *sociabilité* que rend à ces orphelins la chaude atmosphère des foyers du village.

Les dossiers communiqués plus tard par M^{lle} Galluser, la psychologue attachée au village, révélèrent les étapes de cette réadaptation de l'enfant.

Le dessin et la peinture figurent au rang des activités de prédilection dans les programmes éducatifs. Tandis que les premières esquisses spontanées révèlent à l'arrivée des enfants le rôle joué jusqu'alors par les scènes d'horreur dans leur vie consciente ou subconsciente, on constate que ces dessins s'orientent peu à peu vers des scènes plus paisibles et plus sereines au fur et à mesure de la guérison psychologique.

Plus tard dans la soirée les participants, encore réunis dans un pavillon du village, discutèrent avec les maîtres les problèmes essentiels de la compréhension internationale. Nous y reviendrons au chapitre spécialement consacré à cette question.

3. CONCLUSION

Les témoignages qui précèdent laissent entrevoir le rôle important de ces communautés d'enfants dans l'étude des problèmes de rééducation qui se posent pour l'enfance victime de la guerre.

Elles ont eu à s'occuper des types d'enfant les plus complexes et les plus difficiles : des enfants privés de leur soutien social et blessés dans leur affectivité, les liens les plus indispensables et les plus chers étant rompus pour eux. Elles ont permis d'analyser dans ses aspects psychologiques individuels et sociaux les conséquences de ces perturbations sur la croissance enfantine.

Une vigilance constante a permis à ces éducateurs, qui devaient de toute urgence assumer à la fois le double rôle de la famille et du maître, de découvrir sous le masque de l'indifférence ou de la révolte, comme sous celui du désespoir, les besoins les plus profonds de ces personnalités enfantines.

Pour satisfaire ces besoins, pour redresser les déviations, pour soigner et guérir les blessures, des cercles familiaux ont été organisés, des méthodes éducatives improvisées dans l'esprit de la pédagogie nouvelle, adaptées à chaque situation avec un soin minutieux.

Les experts invités à apporter leur témoignage technique ont estimé que ces communautés représentent plus qu'une tentative empirique aux résultats encourageants, et qu'elles sont de véritables foyers d'éducation dignes de figurer à l'avant-garde du progrès pédagogique.

C. RAPPORTS DES EXPERTS

1. INTRODUCTION

Les experts ne sont pas des théoriciens. Ce sont eux aussi des praticiens : pédagogues ayant exercé leur activité dans les rangs de l'Unrra au service de l'enfance victime de la guerre; spécialistes attachés à des institutions de psychologie ou à des services de consultations psychopédagogiques; professeurs de pédagogie se consacrant au progrès de l'éducation; organisateurs de centres d'assistance — tous ont une expérience pratique de l'examen de l'enfant et des problèmes qu'il pose.

Mais, de par leur situation de techniciens, ils ont également l'habitude de dépouiller leurs observations à la lumière des données les plus récentes de

la psychologie contemporaine, et contribuent eux-mêmes à orienter l'évolution de ces données.

C'est dire que l'apport de ces experts fut particulièrement objectif dans les discussions générales de la Conférence et qu'un travail essentiellement pratique, mais guidé par un souci de vérité scientifique, put être réalisé pour aboutir aux conclusions votées à l'issue de la réunion.

Les extraits qui vont suivre fournissent une base constructive au travail d'ensemble. Nous les grouperons par petits chapitres selon les aspects psychologiques ou pédagogiques des questions présentées.

2. HISTOIRE DES ENFANTS

Les rapports des directeurs de communauté ont déjà fait de larges allusions aux origines de ces enfants et aux drames qui pendant tant d'années ont constitué la trame même de leurs existences. Quelques experts en retracent des exemples typiques qui permettent de comprendre le mécanisme psychologique des désordres relevés par la suite dans le caractère et dans le comportement des enfants.

Il s'agit avant tout d'enfants déplacés, déracinés, sans foyer et sans famille. Leur définition ne peut être appréciée qu'à travers des exemples : M^{lle} GWENDOLEN CHESTERS rapporte une observation frappante recueillie au cours de ses travaux à l'Unrra.

Prenons le cas d'une certaine Martha. A l'âge de sept ans, alors qu'elle faisait un jour des courses avec sa mère, la police ennemie fit soudain dans son village une rafle d'enfants. Elle dut rejoindre un convoi d'enfants et entreprendre un long voyage vers une destination inconnue. Au cours d'une des nombreuses haltes, elle fut séparée de tous les camarades de son âge et placée dans une institution d'orphelins de nationalité étrangère à la sienne. Elle y resta quatre ans et, durant cette période, ne reçut aucune nouvelle de sa famille ni de son foyer. Elle oublia sa propre langue, apprit à parler une langue étrangère et en vint à accepter avec résignation son nouveau mode de vie. A la fin de la guerre des enquêtes furent entreprises sur son identité. Et il apparut qu'aucun des membres de sa famille n'était vivant. Elle fut renvoyée dans son propre pays, maintenant étranger pour elle, et une fois de plus elle dut quitter tout ce qui lui était devenu familier.

Le Dr MEIERHOFER rappelle de la même façon l'origine des enfants du village Pestalozzi. Il s'agit d'orphelins complets dont les parents sont décédés ou ont disparu :

Toutes les familles de nos enfants ont été disloquées par la guerre. Après la mort de leurs parents la plupart des enfants sont passés de main en main. Une partie d'entre eux ont été d'abord laissés à eux-mêmes et presque tous ont connu l'abandon, la fuite, les bombardements, la faim et la misère. Certains des enfants de Varsovie ont combattu lors de l'insurrection. Tous ont été témoins de batailles, d'exécutions ou ont fait eux-mêmes le coup de feu; deux d'entre eux ont assisté à l'exécution de leurs parents et l'un a été blessé à cette occasion. Un jeune garçon, recueilli à Hambourg, venait de Prusse-Orientale. Pendant qu'il fuyait, il a vu tomber du train sa grand-mère, seul membre de sa famille qui lui restait encore.

Selon les conditions de leur pays, les enfants ont pu être recueillis plus ou moins vite par les autorités ou par des parents. Parmi les enfants élevés dans des homes se trouvent seize Polonais qui ont été élevés dans des orphelinats allemands. La destinée de ce groupe est particulière...

Au début de la guerre la majorité de ces enfants se trouvaient en Silésie, soit

dans leur famille, soit déjà, comme demi-orphelins, dans des orphelinats polonais. Quand les Allemands eurent annexé cette partie de la Pologne, les enfants devinrent allemands. L'enseignement leur fut donné en allemand et certains d'entre eux, les aînés tout au moins, furent incorporés dans la jeunesse hitlérienne. En 1944, quand les Russes approchèrent, ils auraient dû être évacués, mais ils rencontrèrent des troupes alliées et, après de longues odyssées, ils arrivèrent en Autriche, quelques-uns en Tchécoslovaquie. Les uns furent recueillis dans des camps de réfugiés, les autres allèrent çà et là, vagabondant.

Après l'arrivée des Américains, ils furent pris en charge par des troupes polonaises. Jusqu'à leur départ pour le village Pestalozzi, soit un an environ, ils restèrent dans des camps de soldats, en Autriche, puis en Italie.

Ainsi donc, en peu d'années, ces enfants n'ont pas seulement changé de famille et de résidence, mais deux fois de langue, de milieu social, de culture, de religion et même de nationalité. Les plus petits ne savaient pas qu'ils avaient été polonais. Ils ne souffraient pas seulement d'avoir dû passer successivement par différents milieux sociaux, mais ils avaient été traumatisés par les cruautés de la guerre. La promiscuité dans laquelle ils ont dû vivre avec les adultes des camps de réfugiés ne leur a que trop ouvert les yeux sur certaines réalités. Ce qui frappe le plus en eux, c'est qu'ils n'ont pas dans leur mémoire un passé sur lequel il soit possible de construire. Ils sont déracinés au sens le plus absolu du mot...

Le Dr HRABAR, délégué par le gouvernement polonais, résume également en termes poignants la situation des enfants polonais : nés ou ayant grandi pendant la guerre, ces enfants ont vécu dans des conditions qui ont exercé une influence terrible sur leur développement physique et intellectuel. Ils ont été privés du droit de s'instruire, du droit de se développer normalement, du droit de se livrer à toute activité sociale organisée, du droit d'avoir un foyer et une existence tranquilles, du droit d'avoir une nationalité propre et enfin du droit de vivre.

Il était nécessaire de rappeler l'importance et la valeur de ces traumatismes sociaux pour déchiffrer l'énigme que posent ces enfants aux éducateurs.

3. CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES DES ENFANTS. MÉCANISME DE LEURS TROUBLES. APPRÉCIATION DE LEURS BESOINS

Voyons maintenant la nature des effets des bouleversements sur l'enfant. En même temps que les rapports relatent des anomalies caractérielles consécutives à la guerre, ils mettent en évidence le rôle primordial de la rupture du lien familial dans la genèse de ces anomalies.

Mlle CHESTERS nous dit :

Tous ces enfants ont été cruellement arrachés à ce qui leur était familier. Ils ont été conduits dans un pays étranger dans des conjonctures bouleversantes et pour y mener une existence rebutante et souvent très dure. La vie leur a refusé le cadre familial et le soutien solide dont ils avaient besoin. Leur affectivité reflète actuellement la stupéfaction, la crainte et la détresse, et leur comportement témoigne des effets durables de l'ébranlement de leur confiance.

L'usage même de leur propre langue leur était interdit. Ils ont triomphé de la menace d'un mutisme relatif en apprenant rapidement la nouvelle langue qu'on leur enseignait; toutefois cet apprentissage s'est fait avec plus ou moins de répugnance et de dégoût. La plupart d'entre eux avaient conservé quelque souvenir de leur langue maternelle, ne fût-ce que dans leurs prières. D'autres ont appris à parler sans remuer les lèvres, en gardant un visage de pierre. Il est facile d'imaginer le refoulement qui a résulté de l'interdiction de s'exprimer librement et couramment comme ils avaient coutume de le faire.

Ils ont été privés pendant des années de toute possibilité normale de s'instruire et d'apprendre un métier, à un moment de la vie où ils en avaient particulièrement besoin et où ils avaient tout à apprendre. Beaucoup d'entre eux étaient astreints à un travail forcé, souvent rebutant et dépourvu de sens.

Dans les camps de concentration ou de travail les enfants vivaient dans des conditions très pénibles — froid, faim, saleté et dégradation. Ils ont tous été témoins d'actes de violence, dont ils étaient souvent les victimes. Pour eux la vie n'était que menace et dureté. La souffrance a parfois créé chez eux un comportement qui complique maintenant à l'extrême leur vie sociale. Sans doute ils ont acquis à cette rude école une tendance particulièrement vive à protéger leurs camarades, mais il n'en est pas moins vrai que l'instinct de conservation les contraignit parfois à trahir ces mêmes camarades pour se procurer un supplément de pain et accroître leurs chances de survivre. Cependant le remords persistant qu'ils éprouvent maintenant est pour eux un châtement sévère.

La brutalité générale faisait de leur vie au camp une longue suite de souffrances. La réaction de l'enfant semble avoir été un acharnement à survivre et à se prouver à lui-même, au moins de cette façon, qu'il était à la hauteur des événements. Leur volonté de vivre semble être devenue un objet de préoccupation intensément consciente. Tout leur effort se concentrait sur le besoin d'échapper à la mort, et lorsqu'un relâchement de cet effort devenait par hasard possible il semble que ce loisir ait surtout pris la forme d'un rêve de prodigieuse liberté. En comparaison de ce qu'ils subissaient tout leur semblait paradisiaque, et le monde entier n'était pour eux qu'un pays de cocagne. L'univers en question, c'était bien en effet le lieu qui, un jour ou l'autre, allait les recueillir, où chacun d'entre eux trouverait le repos et les possibilités dont il rêvait si ardemment. Ces rêves se sont poursuivis longtemps après le jour de la libération. Il n'est pas surprenant que le sens du réel ait été profondément faussé chez ces enfants, ou que celui des proportions ou des valeurs leur fasse particulièrement défaut...

Au sortir du camp de concentration ces enfants étaient confiés à des membres d'organisations de secours, généralement de nationalités diverses, et également à des adultes déplacés, tant dans les centres de rassemblement que dans les centres d'enfants.

Durant leur première période de réadaptation rien de frappant dans leur comportement; pourtant beaucoup d'entre eux avaient un visage fermé et une voix blanche et monocorde, double résultat de l'interdiction de parler leur propre langue. La dissimulation devint un élément constant et nécessaire de la vie quotidienne, et ce n'est qu'assez longtemps après leur libération qu'ils laissèrent tomber le masque. Il leur fallut bien plus longtemps pour comprendre que la fraude n'est pas constamment nécessaire à l'existence de tous les jours.

Peu à peu cependant d'autres symptômes de désordre général se faisaient jour. La plupart d'entre eux témoignaient par moments d'une vive anxiété quant à l'impression qu'ils produisaient sur autrui. Ils demandaient souvent : « Est-ce que nous sommes comme les autres ? » « Est-ce que nous agissons comme les autres ? » « Nous trouvent-ils comme eux ? » Cette peur de paraître différent était souvent évidente et il se révéla que « différent » signifiait pour eux « inférieur ». Un jour des garçons et des filles de seize ou dix-sept ans furent emmenés en excursion. Au cours de la matinée certains d'entre eux se séparèrent des autres. Or à cette époque ils commençaient à prendre de l'assurance et chacun d'entre eux ayant un peu d'argent de poche nul ne s'inquiéta beaucoup à leur sujet. Au soir ils revinrent à la pension fatigués et affamés. Lorsqu'on leur demanda s'ils avaient pris un repas, ils répondirent : « Non, nous avions peur d'entrer dans un restaurant et de ne pas savoir comment nous comporter : les gens auraient vu que nous sommes différents des autres. »

A ce sentiment venait s'ajouter la conscience d'une éducation interrompue, et chez un grand nombre d'entre eux cet état d'âme aboutit à une profonde rancœur contre l'existence ainsi qu'à un sentiment très vif d'infériorité. Une forte proportion

de ces enfants, après leur captivité, ne savaient plus ni lire ni écrire dans leur propre langue et peu d'entre eux avaient appris à le faire dans la langue nouvelle... Cette nécessité pour eux de tout apprendre sur une base élémentaire posait maintenant problème spécial.

D'autres caractéristiques significatives se précisèrent. Leur sensibilité était en apparence moins intense qu'on n'aurait pu s'y attendre après les événements qu'ils avaient traversés. Un grand nombre d'entre eux parlaient assez légèrement de leurs souffrances personnelles.

Sur un point du moins leurs émotions se manifestaient avec violence : alors que l'évocation de leurs propres souffrances les laissait assez indifférents, la détresse que leur causait la perte de leur famille était intense et manifeste... Chez certains d'entre eux on peut observer que cette détresse était la source d'une grande amertume et d'un cynisme général. D'autres respectaient avec exactitude les règles de la politesse ou leurs devoirs religieux, afin, comme ils le disaient, d'honorer la mémoire de leurs parents.

D'autres symptômes moins nets d'un certain désordre intérieur prenaient parfois une forme déconcertante. On observait souvent que les enfants avaient des exigences exorbitantes à l'égard de leur entourage. Ils demandaient qu'on leur donnât diverses choses, en ajoutant « je n'en ai pas, il faut donc que vous me le donniez ».

Leurs tendances quelque peu névropathiques n'avaient pu être, bien entendu, qu'aggravées par une longue rupture avec la vie habituelle et par leurs rêves de prisonniers. Ils ne pouvaient tolérer sans une vive réaction que leur attente fût trompée sur un point quelconque. Le ressentiment des enfants devenait très vif lorsqu'il était impossible de satisfaire leurs exigences ou qu'on tardait un peu à leur procurer ce qu'ils considéraient comme nécessaire. C'était à leurs yeux malveillance ou mesquinerie. Un ressentiment de cette nature les amenait souvent à commettre des délits, particulièrement lorsque les circonstances leur rappelaient de quelque manière les souffrances passées. On put observer que, lorsque les enfants étaient assurés qu'on comprenait leurs sentiments, ils se calmaient et apprenaient à supporter les déconvenues inhérentes à la vie quotidienne. Toutefois, lorsque les grandes personnes ne les comprenaient pas ou se lamentaient parfois, après tant d'efforts, sur leur « ingratitude », l'anxiété des enfants s'accroissait de telle sorte que la situation devenait intenable...

Un de leurs besoins les plus pressants semble avoir été celui d'être mis à même de reprendre leurs études. Aussitôt après leur libération les enfants demandèrent des maîtres et des devoirs... Leurs efforts pour s'instruire étaient inlassables et il fallait souvent recourir à la persuasion pour les amener à prendre quelques loisirs. Ils demandaient avec insistance qu'on leur procurât une formation quelconque ; en effet la possibilité de gagner leur vie devenait pour eux le début de la liberté. On s'étonnait qu'ils fussent capables d'une attention et d'un effort aussi soutenus dans l'anxiété que ne pouvait manquer de leur causer leur situation.

La qualité des sentiments des enfants en général mérite qu'on s'y attarde davantage. Ils étaient certes prompts à la colère et à la violence, comme nous l'avons déjà dit, et ils se laissaient aller à l'anxiété et à la détresse, mais on pouvait observer chez eux une cordialité et une courtoisie marquées en dépit de la dureté de leur existence passée. Il ne semblait pas qu'en aucune façon leurs souffrances les eussent durcis. Ces souffrances mêmes avaient peut-être développé en eux une tendance à aimer et à protéger leurs camarades...

Il résultait de la brutalité de leur expérience que, dans bien des cas, toute autorité leur devenait intolérable. Durant des années l'autorité avait été pour eux une force du mal et un moyen de les exploiter à tout prix. Cette force ne participait en aucune manière de la sagesse et de la bienveillance. Il fallait déployer bien des trésors de ruse pour la circonvenir, ou de détermination inébranlable pour la défier. C'est ainsi que souvent ils renouvelèrent des délits qui dans le passé avaient été pour eux le seul moyen de survivre. En raison de toutes les violences qu'ils avaient subies, ils

en vinrent à se sentir extraordinairement forts et plus qu'à la hauteur de n'importe quel événement. S'ils se sentaient suffisamment brimés ou défiés, tout leur était bon pour arriver à leurs fins.

Ils ne croyaient en rien ni en personne. Tout se passait comme si, après avoir vu surprendre et exploiter à des fins mauvaises la bonté ou la faiblesse, et souvent aussi les intentions les plus pures, ils avaient perdu leurs derniers restes de confiance dans une honnête simplicité... D'autre part un grand nombre d'entre eux se préoccupaient de ce qu'ils appelaient leur « démoralisation ». Ils déclaraient avoir perdu leur « idéal » et avoir besoin qu'on les aidât à le retrouver. Certains disaient se sentir sans âme. Après avoir tant lutté pour survivre, ils se demandaient maintenant : « A quoi bon ? » Bien qu'à de nombreux égards ils fussent relativement peu développés, ils avaient à certains points de vue acquis, par force, une maturité inusitée. Ils s'irritaient facilement d'être confiés à des gens donnant la moindre impression de moins bien connaître la vie et d'être moins capables d'en surmonter les difficultés que ceux dont ils avaient la garde.

Les réactions de ces enfants à la rééducation collective à laquelle ils étaient soumis ont montré de diverses manières ce que représentait pour eux la perte de leur vie familiale et l'obligation prématurée d'une vie commune dans un camp ou une institution quelconque. Dans les foyers d'enfants, à l'exception du lit et des vêtements, la plupart des objets étaient à tout le monde; il y avait parfois même une bourse commune. Cependant l'enfant montrait son besoin de posséder quelque chose en collectionnant des objets apparemment dénués de valeur et en décorant avec amour la partie de la chambre qu'il occupait...

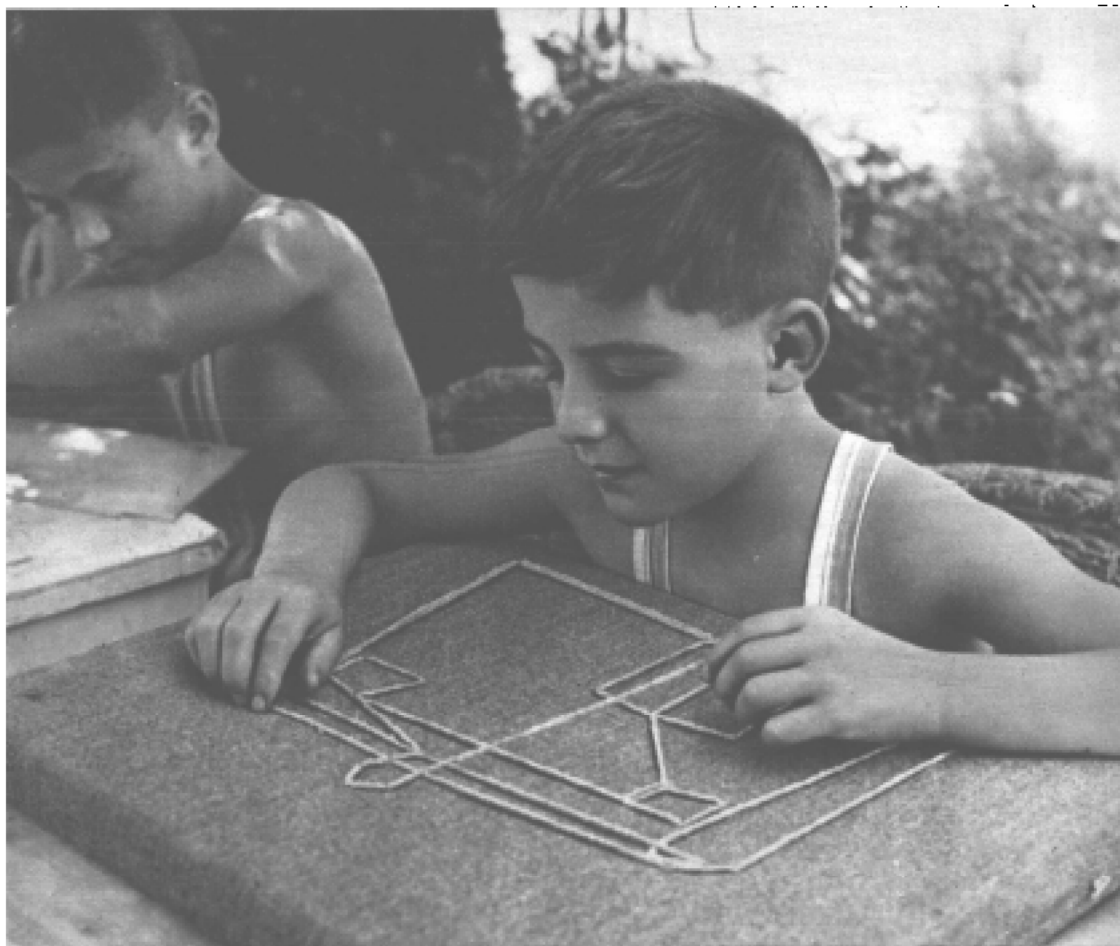
Le problème qui pour ces enfants se posait de la manière la plus pressante restait celui de leur avenir. Nombre d'entre eux n'avaient ni famille ni pays pour les accueillir. L'incertitude persistante des années futures ne faisait qu'accroître leur souffrance et leur hostilité. Elle accentuait chez eux le sentiment d'être inutiles à tous et rejetés par tous, dans un monde plein de périls où tout effort pour participer à la vie collective, si acharné qu'il fût, leur semblait vain... Ils étaient ainsi tout préparés à devenir des névropathes ou des « enfants difficiles ». Ils avaient l'étoffe de bons citoyens qui auraient pu se rendre utiles à la communauté qui les eût accueillis, mais cette chance leur était généralement refusée. Leur impatience croissait au fil des jours inutiles, et peu à peu leur colère qui montait étouffait l'amour qu'ils portaient en eux. Ce n'est pas seulement l'apprentissage de la violence verbale qui avait ainsi, des années durant, développé cette agressivité : c'était aussi la violence et la cruauté de la vie qu'ils avaient menée. Tout capables qu'ils fussent d'un comportement cordial et constructif, c'étaient aussi bien des bandits en puissance. La vie ne comportait pour eux aucun des freins habituels : la nécessité de toujours attendre aussi bien que les marques d'antipathie étaient pour eux de nouvelles provocations singulièrement dangereuses.

Ceux qui ont reçu mission d'organiser la rééducation de ces enfants doivent comprendre que leur plus grand besoin est sans doute celui d'un avenir stable, et qu'il convient de leur donner sans délai toutes les assurances à ce sujet...

Le Dr MEIERHOFER, qui a la direction médico-psychologique du village Pestalozzi, apporte un témoignage analogue :

Tous ceux qui ont affaire à des enfants de guerre connaissent ces visages où se lit une maturité précoce, ces expressions de détresse...

Au début de nombreux enfants sont très agités physiquement et psychiquement... Leurs mouvements sont maladroits et manquent de coordination. Ils ne savent pas maîtriser leurs états affectifs. Ils pleurent facilement, se mettent à pousser des cris perçants. Quoi qu'ils entreprennent, ils ne peuvent le mener à bout, faute de persévérance. Leurs jeux aussi, dans la mesure où ils sont capables de jouer, ne suivent pas un cours normal. Ils en changent à tout moment, et c'est aussi là que s'expriment sans contrainte leurs états affectifs et agressifs. Au nombre des jeux citons surtout les



Rome : Un jeune aveugle apprend à
« voir » un dessin en relief avec ses doigts
à la Villa Savoia.

Rome : a blind boy makes drawings with
thread on canvas, so that he can learn to
« see » it with his fingers (Villa Savoia
Home for crippled children).



Un enchevêtrement de lignes sur un tableau, une expression d'horreur dans le regard : une petite fille de Varsovie essaie de se souvenir de sa maison.

A tangle of scrawls on the blackboard, a look of remembered horror in her eyes : this little girl of Warsaw tries to draw her home.

jeux guerriers : scènes de combat, représentations de fusillades ou de tortures, marché noir, passages clandestins de frontière, etc.

Mais il est d'autres enfants qui demeurent passifs, qui ne participent pas à la vie commune. Ils sont là, dans un coin, regardent sans rire les jeux des autres, aucun jouet n'éveille en eux le moindre intérêt. D'autres, plus âgés, montrent au début une hauteur inaccessible derrière laquelle se cache une détresse qui n'est pas moins grande.

Des états d'esprit agressifs se manifestent toujours soit pour défendre féroce-ment des jouets, soit pour se livrer à des destructions inconsidérées. Il est clair que ce n'est pas dans un monde où les adultes donnent libre cours à leurs instincts agressifs, et où les enfants grandissent au milieu des destructions et des passions, que ces derniers ont appris à surmonter leurs penchants agressifs. C'est parce que ces enfants ne croient pouvoir compter que sur eux-mêmes que l'instinct de conservation prédomine chez eux, alors que dans des conditions culturelles normales cet instinct n'est pas nécessairement très développé.

Dans leur imagination se fait un étonnant mélange de peurs réelles et imaginaires, mélange qui apparaît aussi dans leurs dessins. Les enfants sucent leurs doigts, mordillent leurs ongles, sont affligés de tics, bégayent, et tous ces dérangements sont des signes d'un développement inharmonieux et de troubles profonds. Le développement intellectuel, lui aussi, a souffert...

La peine qu'ils éprouvent à acquérir quelque chose de nouveau, à l'assimiler est certainement liée à leur absence de souvenirs.

C'est ainsi qu'on a pu constater chez les enfants évacués en Angleterre que ceux qui avaient perdu le souvenir de leur milieu ancien avaient des difficultés à apprendre quoi que ce fût, et qu'une amélioration se montrait dès que par un moyen quelconque on les amenait à s'en souvenir de nouveau.

Les désordres sont aggravés lorsque les enfants viennent de mauvais orphelinats où l'on pratique l'éducation collective...

Nous avons pu constater que des traumatismes psychiques aigus, quelle que soit leur importance, ne produisent pas de dommages aussi profonds que ces déficiences chroniques et ces longues solitudes morales. Des enfants qui ont passé leur prime jeunesse dans un milieu à peu près normal, pourvus des liens affectifs indispensables, donc des enfants à peu près sains, peuvent subir des traumatismes graves sans que les atteintes en soient durables. Après une période d'attente, pendant laquelle un choc grave produit une sorte de refoulement, leur esprit est à même de « travailler » ses impressions. Nous voyons alors qu'ils tendent constamment à recréer leurs aventures, par le jeu ou autrement (dessin, peinture, sculpture, etc.). Ceci permet de comprendre, chose étonnante au premier abord, que le fait d'avoir assisté à des atrocités pendant la guerre n'empêche pas les enfants de toujours essayer de les reproduire dans leurs jeux.

Il va sans dire que nos petits orphelins sont dans une large mesure en retard au point de vue de leur formation scolaire, comme c'est la règle dans tous les pays victimes de la guerre.

Sur le retard du développement de la personnalité, retard constaté chez nombre de nos enfants, se greffe une sagesse précoce et une expérience de la vie qui frappe tout spécialement, ainsi qu'un degré de développement trompeur, car il semble supérieur à ce qu'il est en réalité.

C'est ainsi qu'un garçon de dix à douze ans est un alliage de petit enfant et d'adulte. Il est très intéressant de constater que les enfants, lorsqu'ils sont plongés dans la chaude ambiance familiale et la sécurité du village Pestalozzi, laissent apparaître peu à peu le côté enfantin de leur nature et, après un temps plus ou moins long, passent par des stades de développement qu'ils auraient dû connaître plus tôt. Le manque de liaisons affectives avec les êtres et les choses fait place à une affectivité débordante. Pendant les premiers mois la plupart des enfants n'ont jamais assez de caresses et de preuves d'affection. Ce besoin d'amour se tourne aussi vers des êtres n'habitant pas la maison, ainsi que vers des objets, des poupées par exemple.

Les enfants s'accrochent aux « parents », aux éducateurs, aux collaborateurs du village. Mais cette exubérance se calme progressivement et se mue en une liaison authentique et profonde avec les « parents », mais aussi — et de mille façons — avec tout ce qui les entoure.

C'est en s'appuyant surtout sur cette liaison avec les éducateurs qu'il est possible d'atteindre de nouveaux degrés d'éducation...

Le professeur ANDRÉ REY résume dans les termes suivants les troubles psychologiques qui viennent de nous être présentés :

Le plus souvent l'action traumatisante de la guerre sur le psychisme et sur l'évolution de la personne se ramène à l'un ou l'autre des effets suivants et à leurs combinaisons :

- a) États d'anxiété plus ou moins latents;
- b) Complexes d'abandon (recherche de compensations, régression affective);
- c) Carence éducative et pédagogique (instruction);
- d) Complexe de revendication;
- e) Habitudes asociales nées des conditions de vie pendant la guerre (vois, dissimulations, liberté d'action, etc.).

Ces effets sont plus ou moins prononcés, durables et susceptibles d'évoluer vers des comportements névrotiques et asociaux définitifs selon la constitution organo-psychique de l'enfant, selon son degré d'intelligence et de plasticité mentale, selon l'éducation qu'il a reçue avant et pendant la guerre, enfin selon son histoire et son équilibre affectif. Ces données n'agissent pas séparément, il y a entre elles des interactions complexes qui rendent le diagnostic parfois très difficile...

Les besoins de ces enfants nous sont dépeints par M. GUY RYSER, directeur du Cours international de moniteurs à Genève :

Que faut-il à ces enfants auxquels nous devons sans cesse penser? Il leur faut de l'amour, il leur faut de la joie, il faut les délivrer de ce qui pèse sur leur vie : deuils, craintes, hontes et mépris, haine, soif de vengeance, amertume, vices, égoïsme, saleté, désordre, désillusion, scepticisme, désespoir. Il faut leur donner confiance et sécurité, le sens de l'honneur, le respect de soi et des autres.

4. MÉTHODES ÉDUCATIVES ET RÉÉDUCATIVES

Les considérations précédentes laissent entendre que la rééducation devra éviter à tout prix d'apporter un nouveau traumatisme, et qu'elle devra au contraire s'efforcer de faire œuvre thérapeutique.

Les moyens efficaces mis en œuvre par les directeurs de communauté correspondent, nous l'avons vu, aux méthodes d'éducation dites « nouvelles ». Il importe d'avoir une conscience claire de ce que sont ces méthodes et de ce qui les différencie de l'école traditionnelle.

C'est cette vue d'ensemble que vont nous donner quelques-uns des experts. Certains d'entre eux apportent plus spécialement une contribution de détail, mais ces éléments eux-mêmes restent toujours conformes à l'esprit de la méthode exposée.

Le professeur CODIGNOLA fait dans les termes suivants le procès de l'école traditionnelle :

Les conflits qui travaillent l'âme de nos contemporains et qui nous semblent souvent insolubles s'expliquent en grande partie par le contraste qui existe entre les buts

« littéraires » que nous proposons à la jeunesse et les moyens effectifs d'éducation que nous employons.

Alors que, d'une part, nous exaltons en paroles l'initiative de l'individu, que nous proclamons son droit à la liberté et que nous faisons de l'autonomie de la conscience et de l'esprit le pivot de notre civilisation, l'école, d'autre part, cultive les pires penchants à la passivité, redoute l'indépendance effective du jugement, laisse inopérantes les facultés créatrices, favorise l'esprit grégaire et conformiste.

L'instruction ne vise qu'à transmettre des notions encyclopédiques dépourvues de raison d'être intrinsèque et par conséquent d'efficacité éducative. On continue à ignorer en fait ce qui a été si souvent proclamé, à savoir qu'instruire consiste non pas à inculquer un amas de connaissances — fussent-elles bien ordonnées — mais à stimuler les facultés d'observation et de pensée; qu'éduquer signifie uniquement inciter la conscience à se poser clairement et à résoudre les problèmes éternels... En général on n'accorde aucune importance à l'action et à l'initiative individuelles, comme si pour progresser dans n'importe quel domaine il suffisait d'écouter et de répéter les préceptes d'autrui...

S'il est vrai que la personnalité ne peut se développer par la transmission passive de l'expérience des autres, s'il est vrai que le savoir authentique et constructif — celui qui ne fait qu'un avec notre moi le plus profond — implique la participation active de tout notre être, s'il est vrai qu'on ne peut arriver à se gouverner soi-même que par un exercice ininterrompu d'obéissance consciente et de *self-government* effectif, rien n'est plus inadéquat que les méthodes actuelles d'enseignement pour former des hommes libres, fermes, résolus, lucides — en un mot, capables d'affronter les inconnues de la vie sociale contemporaine.

En éducation c'est le développement « humain » de l'enfant qui compte; tout le reste n'a de valeur qu'en tant qu'il coopère à la réalisation de ce but essentiel; sinon, ce n'est qu'un ornement trompeur. Ce qui ne signifie pas — comme certains partisans de l'éducation nouvelle ont cru pouvoir le faire — qu'il faille renoncer, sous prétexte qu'il n'est pas « scientifique », au trésor d'expérience humaine et éducative accumulé par les siècles...

La bataille, comme on le voit, se livre sur deux fronts : contre les traditionalistes, qui confondent l'autoformation de la personnalité avec la transmission passive de routines et de connaissances; contre les novateurs, qui confondent la liberté — qui est obéissance à une loi intérieure mais objective — avec le libre arbitre individuel et qui prétendent substituer à la sagesse élaborée par le genre humain au cours des siècles et à la richesse pédagogique que nous ont transmise les générations précédentes l'orgueilleuse substance de leurs propres rêveries...

La nature même de l'enfant et l'évolution de la société contemporaine suffisent à nous suggérer la solution la plus évidente, qui est aussi la plus simple. Ainsi qu'on l'a observé à maintes reprises, l'enfance et l'adolescence n'aspirent qu'à manifester leurs propres énergies, qu'à réaliser leur propre humanité. L'éducation libérale se propose justement d'encourager et de discipliner de la façon la plus complète et la plus harmonieuse, la plus humainement compréhensive, un processus spontané qui est, ne l'oublions pas, un processus d'activité spirituelle, un processus d'évolution individuelle et historique et non pas le déroulement automatique de forces naturelles.

La société, avec son idéal actuel, libéral et démocratique, a besoin de l'initiative et de la conscience personnelle que l'école ne développe pas assez. La société contemporaine doit former dans son sein un nouvel organisme éducatif capable de remplacer la famille où cela est nécessaire et qui, dès les premières années, offre aux enfants et aux adolescents un champ ouvert à leur expérience sociale et humaine, sous le contrôle de leurs éducateurs... La nécessité d'une éducation nouvelle fondée sur le *self-government* et sur l'auto-instruction est reconnue par les esprits les plus clairvoyants de notre temps.

Après la critique, la solution constructive : le professeur CARLETON WASHBURN propose une méthode nouvelle d'éducation qui se développe parallèlement aux besoins psychologiques de l'enfant et qui se préoccupe autant de sa santé morale que de sa formation intellectuelle.

Par sa portée comme par ses méthodes l'éducation moderne diffère de l'éducation traditionnelle; sa portée est plus vaste et ses méthodes s'appuient, dans la mesure où le permettent nos connaissances encore limitées, sur la recherche scientifique. S'il est éminemment désirable que tous les enfants bénéficient de cette éducation moderne, ses visées plus étendues et ses techniques plus scientifiques sont particulièrement indispensables aux enfants atteints soit physiquement soit moralement par des expériences cruelles analogues à celles de la guerre.

L'école moderne s'occupe de la formation de toutes les catégories d'enfants physiquement déficients; elle leur procure les soins et l'entraînement spéciaux qui leur sont nécessaires, et elle s'efforce en même temps de les faire participer à la vie collective de l'école.

En ce qui concerne la santé morale chacun doit posséder trois caractéristiques affectives fondamentales pour mener une vie heureuse et équilibrée : faculté d'exprimer librement sa personnalité, sentiment de sécurité et sens de la solidarité collective.

Orienter l'enfant vers des formes acceptables et satisfaisantes d'expression de soi et l'aider à se conformer à cet effet à la discipline intérieure voulue, tels sont précisément deux des buts essentiels de l'école moderne...

Le sens de la sécurité est la deuxième condition de la santé morale. L'école, quelque moderne qu'elle soit, ne saurait cependant remplacer un bon foyer pour donner à l'enfant ce sentiment de sécurité. Mais elle peut le développer, quand il existe, et le créer dans une certaine mesure, même en l'absence d'un foyer véritable et digne de ce nom.

Les moyens utilisés à cette fin sont variés et très importants. Ce qui compte tout d'abord, c'est la personnalité, les dons de sympathie et la sensibilité du maître. A l'école l'instituteur remplace les parents, et c'est à lui de fournir une grande partie de l'affection et de la compréhension qui sont ou devraient être données par des parents judicieux. En second lieu les aménagements intérieurs de l'école ont aussi leur importance. L'école traditionnelle, avec ses murs nus, ses rangées de bancs disgracieux et son atmosphère de contrainte, semble avoir été conçue en vue de saper plutôt que de créer le sentiment de sécurité. L'école moderne, au contraire, est confortable, pittoresque, à l'image des enfants. L'atmosphère qui y règne est intime et amicale. En troisième lieu les tâches assignées aux enfants sont adaptées au stade de leur développement physique et à l'expérience qu'ils ont acquise, et ils ont les capacités voulues pour les accomplir avec succès...

Pour les enfants chez lesquels le sentiment de sécurité a été profondément ébranlé par le décès de leurs parents, la perte de leur foyer ou toute autre souffrance due à la guerre, le retour à un sentiment de parfaite sécurité revêt une importance considérable... Pour ceux-là l'école doit être en même temps l'école et le foyer. La méthode traditionnelle consistait à placer ces enfants dans des salles — c'est-à-dire dans des institutions vastes et impersonnelles où leur personnalité était étouffée par un habillement uniforme, une discipline autoritaire et des méthodes comparables à celle de la production en série. A l'époque moderne de tels établissements sont remplacés par les villages d'enfants..

Une école qui permet et favorise l'autonomie de pensée et d'action des groupes fait beaucoup pour donner aux enfants le sens de la solidarité collective.

L'enfant victime d'une infirmité éprouve de ce fait même, avec plus d'intensité encore, le besoin de s'intégrer à un groupe.

Nous devons aider chaque être à connaître ses aspirations et ses aptitudes propres, afin qu'il puisse contribuer aussi utilement que possible à la vie économique de la société. Cela implique que nous fassions appel à l'orientation professionnelle.

En bref, le développement de la personnalité, au moyen de sa libre expression, est à la fois nécessaire à l'évolution et au progrès de la société en général, et indispensable en particulier à la détermination des domaines où chaque individu pourra apporter le concours le plus efficace au travail de cette société...

L'école moderne, tout comme l'école traditionnelle, reconnaît qu'il est absolument nécessaire aujourd'hui de savoir lire et écrire, de savoir compter, de posséder des éléments communs de connaissances permettant d'établir des contacts, d'élaborer des décisions de groupe... La vie intellectuelle est l'une des fonctions qui caractérisent le plus nettement l'homme par opposition au reste du monde animal. Qu'il soit ou non normal, tout enfant a le droit — et le besoin — de prendre possession de son patrimoine intellectuel.

Si l'éducation moderne se sépare de l'éducation traditionnelle, ce n'est pas par la nature même de ce but général, qui plus que tout autre est universellement sanctionné par toutes les écoles. C'est sur la détermination des meilleurs moyens d'atteindre cet objectif que les conceptions nouvelles s'opposent ici aux anciennes. L'éducation moderne demande à la psychologie et à cette science nouvelle qui étudie le développement de l'enfant des indications sur les procédés et les époques qu'il convient de choisir pour enseigner aux enfants, de façon aussi efficace que possible, ce qu'il leur faut savoir. Elle s'efforce à la lumière des renseignements fournis par ces sciences d'établir un fondement solide d'expérience concrète sur lequel pourra s'appuyer tout enseignement des symboles abstraits utilisés par les mathématiques et les sciences. Au moyen d'expériences systématiques elle cherche à découvrir le meilleur moyen d'apprendre aux enfants, par exemple, à lire couramment, abondamment et de façon intelligente. Elle reconnaît l'importance — démontrée par l'expérience — de l'intérêt que porte l'enfant à ce qu'il étudie, intérêt qui rejette, comme dépourvue de tout fondement scientifique, la vieille théorie sur la valeur de la discipline formelle que chérissent encore tant d'éducateurs traditionalistes — ceux qui soutiennent que « le latin est la gymnastique de l'esprit » et l'exerce plus que toute autre discipline, que « peu importe ce qu'on étudie pourvu que ce soit difficile », ou que la logique apprise en utilisant les théorèmes de la géométrie euclidienne amène à penser logiquement sur tous les sujets, etc. Elle essaie de mesurer ou d'observer de façon objective les résultats de l'enseignement, pour voir s'ils sont conformes aux buts visés et, dans la négative, pour pouvoir modifier ses programmes en conséquence. Elle tient compte du fait que les membres de n'importe quel groupe d'enfants sont extrêmement différents par leurs capacités, leur stade de développement mental et leur degré d'expérience, et elle s'efforce de demander à chacun l'effort qui lui sera le plus profitable, en fonction de ses caractéristiques à ces divers égards...

Si cet emploi de techniques plus scientifiques et cet effort pour adapter le travail aux différentes individualités sont utiles à tous les enfants, ils sont particulièrement nécessaires lorsqu'il s'agit de ceux à qui leurs déficiences physiologiques ou psychologiques rendent l'étude plus difficile.

L'éducation moderne est en pleine évolution et en plein progrès; la pédagogie est une science beaucoup trop récente pour qu'une école quelconque ait déjà pu approcher seulement de l'idéal qu'elle préconise. A cet égard je me permettrai de conclure en citant encore le manifeste de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle :

« Les buts et les méthodes pratiques d'éducation doivent faire l'objet d'une étude et d'une remise au point continuelles, à mesure que la science et l'expérience nous font mieux connaître l'enfant, l'homme, la société, et que l'aspiration à un plus haut degré de justice sociale se fait plus consciente. »

La réalisation d'un tel programme réclame d'énergiques efforts sur le plan de la pensée créatrice comme de l'action pratique, de la part d'hommes et de femmes qui, tout en reconnaissant et en conservant tout ce qui est valable dans les formes d'éducation en usage, sont capables de se libérer de l'emprise du passé et des traditions sociales et pédagogiques figées, et qui ont conscience à la fois des besoins individuels des enfants, des adolescents et des adultes, et des exigences de la société.

C'est sur le rôle de la liberté — et d'abord de la libre prise de conscience des réalités intérieures et extérieures — en tant que facteur d'autodiscipline et même d'autogouvernement, qu'insiste Don RIVOLTA, de la communauté de Civita Vecchia :

Le centre de tout système de rééducation pédagogique et sociale est l'enfant, le sujet en lui-même, mis en demeure de prendre conscience de ses propres possibilités et en mesure d'affirmer pleinement sa personnalité.

L'enfant est insensiblement amené à un exercice d'attention qui lui fait prendre conscience de ce qui se passe en lui-même et autour de lui; de l'acquisition de cette conscience il est facile de passer à l'autodiscipline intérieure; enfin, par les responsabilités que l'on confère à l'enfant, on est même parvenu à l'autogouvernement. C'est donc dans sa vie intime et psychologique que le garçon puise sa détermination de se fixer des directives et des règles qui régissent ses rapports avec Dieu, avec lui-même et avec les hommes.

Le pivot du système qui règle la vie du village, c'est la liberté — liberté des liens extérieurs et aussi liberté des convictions.

Les garçons sont aussi libres de rester au village que de s'en aller; cette liberté d'évasion n'a sûrement pas créé un climat favorable aux départs. De très significatifs retours démontrent la vérité de cette assertion. Le retour de l'évadé n'entraîne aucune sanction... Tous les enfants ne sont pas obligés d'aller se coucher à la même heure, mais ceux qui n'y vont pas avec les autres ne doivent pas faire de bruit à l'entrée du dortoir.

La liberté de chacun n'est limitée que par la liberté d'autrui. Le principe de la liberté est appliqué également au problème religieux...

Le professeur ANDRÉ REY rappelle quelques-uns des facteurs essentiels de la rééducation.

Pratiquement la réadaptation doit tenir compte des facteurs suivants :

- a) L'état psycho-organique de l'enfant;
- b) Son histoire antérieure;
- c) Les conditions dans lesquelles il sera appelé à vivre plus tard.

L'état psycho-organique ne peut être déterminé qu'à l'aide d'un double examen médical et psychologique, combiné dans certains cas avec une observation prolongée et certaines méthodes thérapeutiques. Ce travail exige la collaboration du médecin et du psychologue et doit permettre de déterminer les capacités d'adaptation intellectuelle, affective et sociale de l'enfant. Ce diagnostic est déterminant pour le choix des méthodes éducatives.

Les méthodes éducatives et rééducatives doivent être adaptées à chaque catégorie de cas. L'éducation « réadaptive » doit être « clinique » et non standardisée, sous peine d'erreurs parfois graves...

Les méthodes éducatives dont les modalités seront adaptées aux diverses catégories de cas (âge, intelligence, constitution organo-psychique, constitution affective, etc.) devront tout d'abord viser à augmenter la sécurité intérieure de l'enfant et à diminuer son complexe d'abandon. En temps opportun elles doivent l'amener à un degré suffisant d'autonomie et de coopération. On prendra garde de ne pas ranimer une angoisse latente par trop d'allusions aux faits de guerre. On évitera d'entretenir un esprit de revendication et un « complexe de victime ».

Au fur et à mesure que les enfants peuvent être rendus à la vie sociale, ils devraient quitter les villages d'enfants pour des placements familiaux ou des placements dans des écoles. En les réintégrant ainsi dans la collectivité, on achève leur réadaptation. Cette mesure décapite les villages d'enfants de leurs élites et complique ainsi la tâche des éducateurs, mais elle permet d'éviter aussi le danger de voir se former à partir de ces nouvelles institutions des groupements possédant une mentalité propre qui risque de les opposer plus tard à d'autres mentalités collectives...

L'histoire antérieure du sujet joue un rôle important pour sa future réadaptation. C'est en effet dans l'enfance que se forment certains aspects fondamentaux du caractère et de la personne. L'enfant qui a eu longtemps ses parents comme modèle et qui a connu l'ambiance de l'affection familiale souffrira beaucoup au moment même de la désorganisation apportée par la guerre, mais en revanche il possédera un système de valeurs et d'habitudes qui facilitera sa réadaptation ultérieure, et cela d'autant mieux que la première éducation familiale l'avait davantage acheminé vers l'autonomie de la personne et la coopération.

Les conditions économiques dans lesquelles l'enfant a vécu avant la guerre ont aussi une grande importance. Pour certains enfants la vie dans les villages d'enfants ou institutions similaires a pu représenter une déchéance, pour d'autres un progrès. Ce facteur doit être pris en considération pour la réadaptation. Souvent, dans les institutions, les enfants ne prennent aucune part aux soucis économiques de l'entreprise, et il peut en résulter des habitudes d'insouciance préjudiciables à l'adaptation future à la vie.

La réadaptation doit envisager les conditions probables dans lesquelles l'enfant, devenu adulte, devra passer son existence... Les sujets bien doués doivent avoir la possibilité de s'adapter à notre civilisation conformément à leurs aptitudes. Ils doivent alors comprendre que la communauté leur rend un service que leur famille ne leur aurait pas nécessairement rendu.

Pratiquement l'éducation et la rééducation dans les villages d'enfants doivent s'inspirer des réalités psychologiques plutôt que d'un idéal humanitaire abstrait...

Le Dr PRÉAUT apporte pour sa part quelques remarques pratiques sur les méthodes à employer par l'éducateur pour créer autour de l'enfant une ambiance « normale » et pour développer en lui l'attention, l'intérêt, le sens de la liberté :

Éviter le « surentraînement », débarrasser le psychisme de ses malaises et des luttes qu'ils engendrent, c'est essentiellement créer l'euphorie par l'ambiance de vigilance attentive, de réconfort et de sécurité qui est un besoin physiologique de l'enfance. L'enfant doit donc être placé dans un milieu où il se sente connu, aimé, aidé et protégé.

L'éducateur doit avant tout connaître à fond l'histoire de l'enfant et pouvoir lui parler de sa vie présente et passée et surtout de sa famille. Il doit l'aimer pour le faire aimer. Il doit faire briller ses yeux. Il doit composer une ambiance telle que l'enfant y puisse obtenir de petits succès répétés, qui enrichissent le « moi » et qui réconfortent. On ne doit pas y rencontrer la brimade aveugle ou non contrôlée.

L'ensemble de ces mesures aboutit à un terrain propice à la culture de l'attention volontaire.

A mesure que le goût naît et s'affirme, l'éducateur doit s'en emparer, attentif à cultiver tout centre d'intérêt apparu spontanément : d'abord par le jeu, puis par l'exercice. L'enfant progressera par « essais », par tâtonnements. Autour des gestes manuels des mécanismes d'attention se constitueront et seront ensuite mis à profit pour le travail mental.

L'action de l'éducateur tendra donc à orienter des intérêts et à susciter des goûts.

Le premier temps consistera dans l'élaboration d'un milieu extrêmement riche en possibilités d'expérimentation. Il ne faut pas que les intérêts proposés aux enfants soient réduits ou stéréotypés. Il faut des cadres de vie très variés pour répondre aux nombreuses tendances individuelles.

Il conviendra dans certains cas de choisir une formule familiale avec plusieurs sujets d'âge différent, ou dans d'autres cas de réserver à certains la possibilité d'être seuls, car il existe des sujets absolument réfractaires à la compagnie des autres.

Cette diversification doit aussi porter sur les types d'adulte mis en contact

avec les enfants, qui doivent représenter un objet de fixation affective ou d'imitation. Ces adultes sélectionnés, issus des divers milieux sociaux ou professionnels, gagneront à être très nombreux par rapport à l'effectif des enfants, afin de « pulvériser » en quelque sorte celui-ci dans leur masse.

Le cadre, les activités proposées multiplieront les suggestions d'expériences très différentes...

La liberté se trouvant limitée par la liberté du voisin, l'enfant ne peut en user que s'il est capable de prendre conscience des droits et des besoins des autres. Cette attitude objective s'opposant naturellement à l'égoïsme de son âge ne pourra s'acquiescer qu'à la suite de nombreuses expériences, constatations et conclusions.

Un devoir essentiel de l'éducateur est de placer l'enfant dans un milieu de livres et multiples expérimentations personnelles. Un autre devoir est de l'assister pour lui faire découvrir les causes des réussites et des insuccès et pour le conduire lui-même à trouver la règle de sa conduite...

5. LE MAÎTRE. SES QUALITÉS ET SON ÉDUCATION

Pour réaliser l'éducation telle qu'elle vient d'être définie, les qualités requises d'un bon professeur de l'école traditionnelle ne sont plus suffisantes. Ce n'est plus seulement ce que le maître *sait* qui compte, mais aussi ce qu'il *est* lui-même. En effet, pour inspirer l'enfant, il doit personnellement incarner l'idéal qu'il lui propose.

Cette formation du maître pose de nouveaux problèmes. Dans le sens où « éducation » doit être maintenant entendu, ce ne sont plus seulement des éducateurs professionnels, ceux qui enseignaient autrefois, qui doivent être formés, mais le « milieu » même dans lequel évolue l'enfant. Ce programme est vaste; en ce qui concerne les communautés d'enfants victimes de la guerre, c'est la formation de « moniteurs » qui apparaît indispensable.

L'un des experts de la conférence, spécialisé dans cette formation des moniteurs, le professeur RYSER, définit l'esprit qui doit y présider pour la rendre rapidement efficace.

Problème d'enseignement et problème de formation, deux aspects liés d'une même réalité.

Notre enseignement comprend :

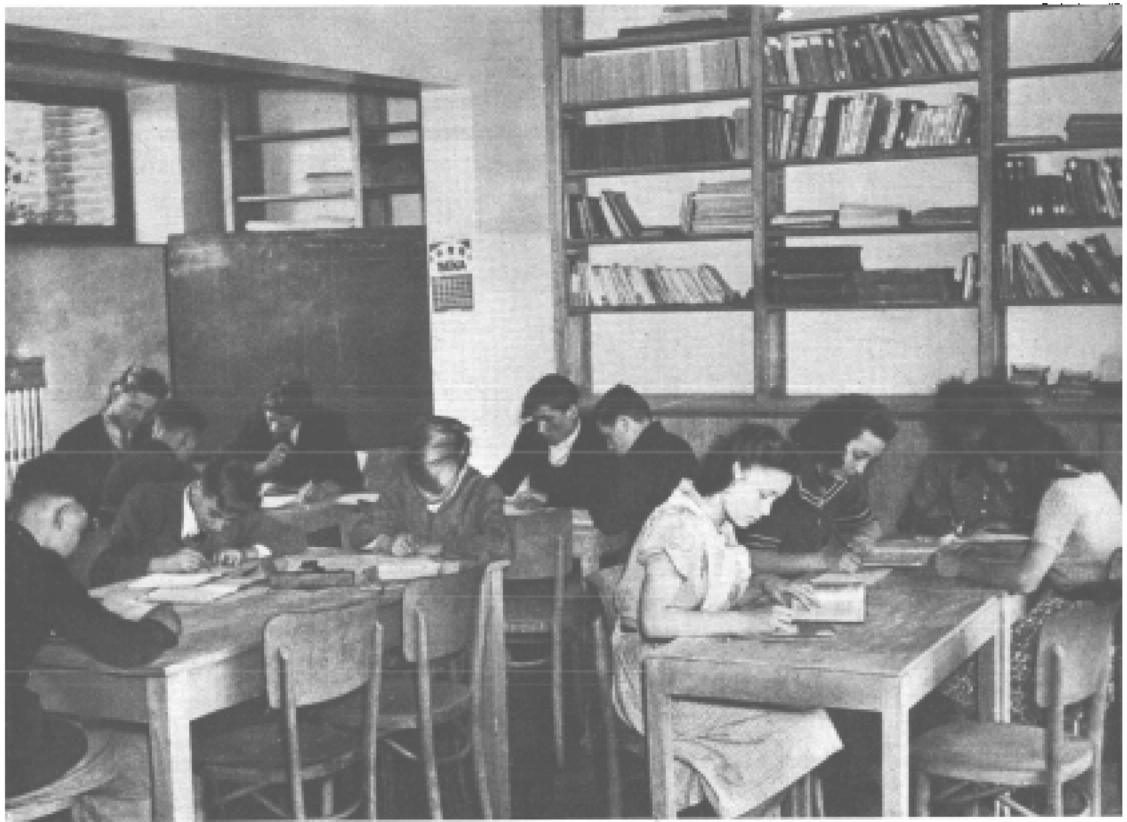
1. L'étude de la maison d'enfants : organisation, administration, économie domestique, comptabilité;
2. L'étude de l'enfant : hygiène, médecine infantile, psychologie générale et particulière, psychologie des enfants victimes de la guerre;
3. Les problèmes d'éducation et de vie communautaire; pédagogie générale, vie coopérative, systèmes divers d'éducation et d'enseignement;
4. Les activités des enfants : travaux manuels, éducation physique et rythmique, chants, jeux, marionnettes, jeux dramatiques, etc.

Autant que de Pestalozzi, nous nous sommes souvenus de Rousseau et de sa totale sincérité, si bien que chacun a pu se libérer chez nous de ses plus affreux souvenirs et se donner en toute vérité pour ce qu'il est.

De tous ces facteurs sont nées nos solutions ou plutôt, car il n'y a pas de solution en éducation, nos attitudes, et nous pourrions définir notre cours comme « une communauté d'application des attitudes d'éducation nouvelle ».

Dans nos « ateliers » de chant ou de jeux dramatiques on entraîne peu, mais chacun à son tour dirige et crée.

Dans nos cours d'apprentissage personne n'a le loisir de se laisser mollement guider, mais chacun doit être capable d'analyser la façon dont on lui enseigne ce qu'il apprend.



**Belgique : Atmosphère studieuse à la
Cité de l'enfance, à Charleroi.**

**Belgium : Study is taken seriously at the
Cité de l'enfance, Charleroi.**



Élaboration de la constitution au village
d'enfants de Lenciano (Italie).

Drawing up the Constitution at the
Children's Village, Lenciano, Italy.

En un mot, nous avons voulu des êtres libres, mais d'une liberté qui se gagne, qui se fortifie d'une tradition sans laquelle elle serait anarchique...

J'aimerais vous décrire la vie d'un cours, l'arrivée de gens bien sages et apeurés qui n'ont jamais imaginé qu'ils s'imposeraient eux-mêmes une discipline qu'ils ont jusqu'ici subie pour la plupart, et puis leur désarroi quand ils se sentent insuffisamment encadrés à leur goût.

Et voici qu'ils attendent le programme général du cours. Mais il n'y a pas de programme général, sinon d'avoir une ligne de conduite et de s'adapter aux besoins de la vie.

Ainsi le début de ce 7^e cours : au bout de dix jours je dois m'absenter pendant cinq jours; et voici que déjà sont nés des organisateurs, un président, un professeur de chant et une monitrice de danse.

N'oublions pas que la première vertu de l'éducateur est le sens constant des nécessités de la communauté et de chacun. Nous commençons donc par constituer notre communauté et par nous placer devant les problèmes généraux de l'éducation et de la maison d'enfants.

Tout de suite nous arrangeons notre maison, réparons et peignons les murs. Des travaux manuels embellissent le home. Nous pratiquons l'éducation physique, étudions le milieu naturel, pratiquons le secourisme, chantons, jouons et faisons des rondes.

Puis nous passons à l'application pratique des études au cours d'une caravane pendant laquelle quatre équipes vont établir un itinéraire, un budget, un rapport, tout en campant, cuisinant, s'informant des beautés naturelles et des ressources humaines.

Après cette caravane un stage à la cabane militaire de Bretaye nous permet de faire connaissance avec la montagne, ses richesses et ses dangers, tout en préparant une fête pour les enfants des homes de Villars, avec le concours du directeur des comédiens normaliens de Bruxelles.

Viennent les stages pratiques dans des homes de la Croix-Rouge, des colonies de vacances, des préventoriums et sanatoriums, des maisons de rééducation, à l'École d'humanité ou dans le village même de Trogen.

De retour à Genève, les expériences réalisées seront mises en commun, les problèmes qui se sont posés seront examinés, et la nécessité en étant apparue, on étudiera la psychologie des enfants — surtout des enfants victimes de la guerre, et l'on effectuera des travaux d'administration et de comptabilité.

Tel fera plus d'études théoriques. Un autre visitera des institutions; chacun suivra un enfant rencontré dans une classe d'études primaires et qu'il observera maintenant dans sa famille, étudiant son évolution morale et scolaire.

Janvier verra l'un se spécialiser dans l'éducation physique, l'autre dans l'art dramatique, le troisième dans l'administration, et février réunira des équipes étudiant l'organisation d'un home dans des conditions données.

Si je tente de résumer nos idées, je dirai que notre cours est moins épris de réussite immédiate que soucieux de l'avenir des participants (pas d'inquiétude si quelque chose ne réussit pas); ce que nous souhaitons, c'est que chacun devienne ce qu'il est déjà en puissance.

Seuls ceux qui s'obligent eux-mêmes à vivre solidairement la même difficulté peuvent créer un esprit communautaire.

C'est un article de foi que cette coïncidence profonde de l'intérêt de chacun et de celui de tous, de l'enrichissement de chacun par le sacrifice à tous, de cette fidélité à soi-même et de cette fidélité à tous.

Nous réussissons dans la mesure où nous sommes poussés par la nécessité et heureux de cette nécessité, dans la mesure où nous allions aux obligations et limitations que nous nous imposons les uns aux autres les enrichissements et l'amitié que nous savons pouvoir trouver les uns chez les autres.

D'autres experts encore apportent l'appui de leurs témoignages et de leurs suggestions en vue de la formation des éducateurs :

Il ne sera pas possible d'obtenir dans une école nouvelle les résultats que nous escomptons, si nous ne transformons pas radicalement la mentalité des maîtres et des professeurs et par conséquent leur préparation.

C'est dans ce dessein que nous aspirons à compléter, toujours à Florence, l'expérience de notre cité-école par la création d'une grande école normale internationale comprenant un internat qui puisse recevoir, au moins pendant une année, l'élite des maîtres et des futurs maîtres de chaque pays et leur permettre de fraterniser dans la méditation des problèmes didactiques et dans la formation de leur conscience d'éducateur.

Si nous réussissons dans notre entreprise, un grand pas sera fait vers la formation de générations plus heureuses et plus libres que la nôtre. (*Professeur E. Codignola.*)

A l'époque actuelle la plus grande difficulté que nous rencontrions, c'est celle de former des éducateurs en dehors de l'esprit traditionaliste et passif.

L'éducateur doit être un artiste, mais en même temps il doit connaître à fond le sujet qu'il enseignera; pour mieux réaliser l'enseignement, il doit en connaître parfaitement la technique... (*Don Rivolta.*)

Il est bon que les éducateurs et directeurs psychologiques de ces établissements puissent confronter fréquemment leurs expériences. Leur personnalité réelle et leur équilibre pratique seront toujours plus importants que leurs titres, leurs diplômes et leurs idées théoriques. (*Professeur A. Rey.*)

Nous pensons qu'il y a intérêt à confondre les éducateurs avec les instituteurs spécialisés, à leur donner la même formation et le même statut et à demander aux ministères de l'éducation nationale de créer avec la collaboration des médecins et des sociologues du travail des corps de « thérapeutes sociaux ».

Une sélection systématique devra être étudiée pour admettre les candidats dans les écoles de cadres, mais en limitant les critères à des dénominateurs communs indispensables : amour de l'enseignement, intelligence suffisante, large capacité affective, constance dans l'effort, résistance nerveuse, aptitude à vivre en commun.

Pour le reste, que chacun apparaisse à l'enfant selon son caractère ou sa fonction, avec ses qualités ou ses défauts sans les mensonges d'attitudes guindées, voilà qui apporte à l'éducation les variétés de contact et d'adaptation de la vie réelle.

Mais les éducateurs professionnels ne sont pas les seuls agents de la réadaptation des enfants irréguliers. Il faut compter avec tous les contacts humains habituels et nécessaires à ceux-ci.

C'est l'aspect social de la mission de l'éducateur, qui doit être entraîné à étudier et à « manier » en quelque sorte le milieu autant que l'individu.

La pédagogie est amputée d'une grande part de sa valeur si elle néglige d'intéresser les éducateurs au milieu.

A propos du personnel il convient aussi de noter la naissance d'une nouvelle spécialité professionnelle : le médecin éducateur. Celui-ci n'est ni un psychiatre, ni un sociologue, ni un orientateur, ni un pédiatre, ni un gymnaste, ni un juriste, ni un biologiste, mais tout cela à la fois.

Il ne peut trouver les éléments de sa formation que dans les facultés les plus diverses. Il y a là un problème d'enseignement supérieur à résoudre.

Certaines communautés tentent elles-mêmes d'assumer la formation de maîtres spécialisés; celles de *Rimini* et de *Novara* nous en donnent un exemple :

Nous avons ouvert pour l'année prochaine des cours de formation de maîtres; les participants viendront auprès de notre communauté et suivront en plus des cours officiels des leçons spéciales de pédagogie, de psychologie, etc. Des éléments de cette section, choisis après une période d'observation, collaboreront avec nous à l'organi-

sation pédagogique des cours d'études des orphelins de la communauté, et feront partie ensuite du corps enseignant de la communauté même. (*Mlle Princigalli*, du « Convito della rinascita » de Novara.)

Les cours de perfectionnement professionnel pour institutrices et jardinières d'enfants ont à leur programme :

- Les méthodes actives et leur mise en pratique par les élèves du cours;
- Problèmes psychologiques et pédagogiques en relation avec l'école active;
- Installation des homes d'enfants;
- Assistance sanitaire à l'école;
- Premiers secours, soin des maladies infantiles infectieuses;
- Confection du matériel didactique pour l'école maternelle et l'école primaire;
- Gymnastique et rythmique;
- Chant et musique;
- Le dessin à l'école — exercices pratiques;
- Administration des homes d'enfants;
- Économie domestique;
- Excursions;

Les élèves-stagiaires participent entièrement à la vie du village. Elles vivent dans une maisonnette du village, en formant entre elles une communauté de travail, d'étude et de loisirs.

Le comportement des élèves-stagiaires dans la vie collective révèle leur caractère et leurs aptitudes à la profession d'éducatrice.

L'enseignement est donné de la façon suivante : travail pratique d'enseignement à tour de rôle à l'école maternelle et à l'école primaire, économie domestique pratique à la cuisine, service au réfectoire et aux magasins de vivres le matin. L'après-midi, leçons théoriques de gymnastique, de chant, dessin, confection de matériel didactique et de jouets.

Le soir ont lieu des discussions sur le travail réalisé, des soirées organisées sur des sujets choisis à l'avance (par exemple les souvenirs d'enfance dans la littérature, ou « musique de Noël », etc.).

La possibilité qui est donnée aux élèves-stagiaires d'expérimenter personnellement l'école active les met en mesure de voir et d'affronter avec plus de facilité les problèmes particuliers que pose l'enseignement par les méthodes actives. (*Mlle Stratiesky*, du « Giardino di infanzia italo-svizzero » de Rimini.)

6. CHOIX DU PLACEMENT : FAMILLE OU COMMUNAUTÉ

Lorsque les besoins éducatifs de ces orphelins de guerre ont pu être appréciés, il reste à déterminer le cadre dans lequel on s'efforcera de les satisfaire.

Notons tout de suite que cette réunion de directeurs de communauté d'enfants n'implique pas qu'à priori la notion de placement familial ait été éliminée au bénéfice de ces communautés considérées comme la seule solution possible. Bien au contraire.

Nul ne songerait à nier la supériorité d'un foyer familial lorsque cette possibilité existe, et surtout lorsqu'elle est réalisable dans de bonnes conditions. Mais elle n'existe pas toujours, et cette solution est parfois nettement contre-indiquée. Pour ces raisons la communauté d'enfants doit exister elle aussi et réaliser une formule aussi proche que possible de la vie familiale. Bien des questions ont été soulevées à cet égard.

La famille est nécessaire comme l'école est nécessaire, mais c'est une « bonne » famille, comme une « bonne » école qu'il faut à l'enfant. Une communauté qui fait un réel effort humain pour satisfaire ce double besoin familial et scolaire lui donne parfois plus que ne l'aurait fait une famille.

Les extraits suivants suffiront à montrer qu'aucune solution à priori n'a été proposée quant au choix du placement. Répondre le mieux possible aux besoins : telles ont été les seules préoccupations des participants.

C'est ainsi que M. HOXTER, après avoir constaté que la solution idéale demeure l'adoption légale par une famille, passe en revue les différents types de « foyer » communautaire et insiste sur la nécessité de recréer au maximum dans ces foyers une atmosphère familiale indispensable à l'heureux développement de l'enfant :

Pour les enfants en bonne santé la solution idéale réside dans l'adoption légale par un ménage soigneusement choisi...

Le placement des enfants dans des familles a été expérimenté sur une grande échelle dans les pays scandinaves, et il a donné d'excellents résultats; en Suède, par exemple, on s'efforce de trouver des parents adoptifs à tous les enfants abandonnés qui ne sont pas physiquement ou mentalement déficients; on recherche des parents adoptifs, on obtient leur assentiment, et chacun des enfants sans foyer, après un séjour dans un centre d'accueil où il fait l'objet d'un examen approfondi et complet, est envoyé dans la famille adoptive qui paraît répondre le mieux à ses besoins... Le comité local d'assistance à l'enfance veille au bien-être de l'enfant et dirige le choix du foyer d'adoption...

De nombreux pays pourraient fort bien utiliser un système analogue à celui-ci, en recourant à une campagne nationale en vue de découvrir des parents adoptifs et de résoudre ainsi une partie du problème que posent leurs milliers d'enfants sans foyer.

Mais il reste une question très importante : celle des enfants impossibles à placer en raison :

1. De leur grand nombre ;
2. De la complexité des maux dont ils souffrent ;
3. De la réadaptation éducative, linguistique, éthique, culturelle et sociale qu'entraîne leur admission dans un foyer étranger.

C'est pour ces enfants surtout qu'il nous faut faire appel à une solution collective pour trouver une possibilité de les réadapter sans toutefois perdre de vue que c'est à l'image de la vie familiale que nous voulons nous efforcer de reconstituer leur existence détruite.

Pour les enfants sains, les communautés peuvent être classées en trois catégories :

1. Les foyers uniques, qui ont tendance à être trop vastes et trop semblables à de véritables internats; les enfants y vivent souvent dans des conditions dangereusement anormales; ils peuvent y être coupés de tout contact avec le monde extérieur, isolés des enfants et des adultes de l'autre sexe, des enfants d'un âge différent; en outre ces foyers uniques présentent le danger de ne pouvoir permettre au personnel d'encadrement de s'occuper de chaque enfant en particulier.

Même les meilleurs ne fournissent aux enfants qu'un milieu artificiel et sont loin de constituer une solution idéale au problème de l'enfance victime de la guerre.

2. Les foyers et villages composés de plusieurs pavillons permettent d'éviter beaucoup des inconvénients que présentent les foyers autonomes. Les communautés de ce type peuvent abriter un nombre d'enfants beaucoup plus important, tout en permettant de réaliser très facilement un milieu familial. L'ensemble du village ou du groupe de villas est confié à une intendante et à un directeur (de préférence un ménage), et chaque villa est placée sous la direction d'une « mère » adoptive et, aussi souvent que possible, d'un « père ». Chaque villa compte de dix à vingt-cinq enfants; la communauté utilise le plus souvent la co-éducation et réunit des enfants d'âge différent. Le but recherché est de permettre aux habitants de chaque villa une vie aussi normale que la vie familiale. Le village ne doit en aucune façon chercher à se suffire à lui-même; chaque fois que ce sera possible, les enfants devront fréquenter les écoles, les églises, les clubs de jeunes de l'endroit, et être normalement en contact avec le



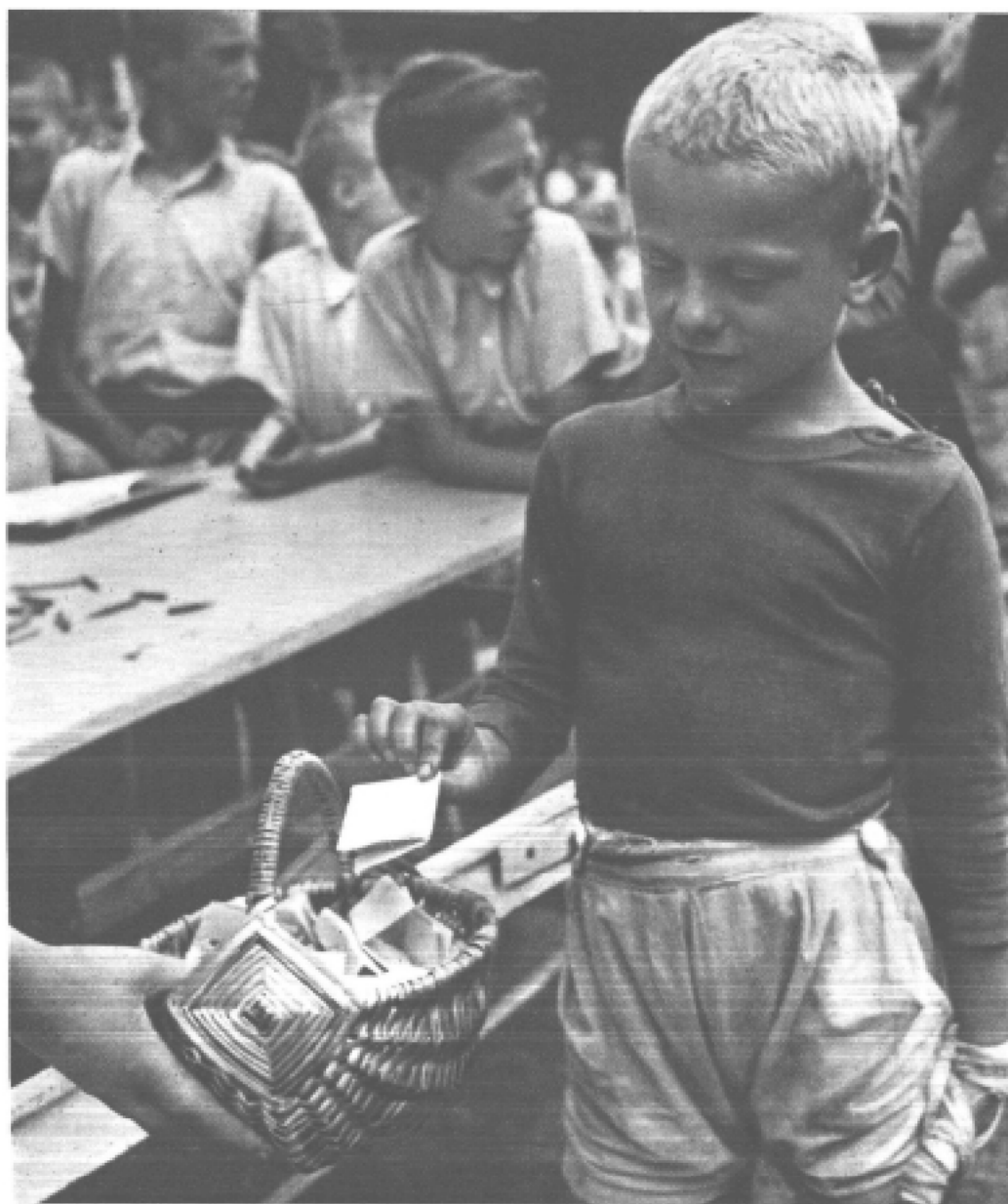
Fabrique de jouets à la Godstone School,
centre pour orphelins et jeunes délin-
quants (Angleterre).

Toymaking at the Godstone School,
England, conducted by the British
Government Home Office for orphaned
and delinquent boys.



Élections au conseil municipal d'une
communauté d'enfants de Hongrie, rédaction
du bulletin...

Municipal Council elections at a Children's
Community in Hungary : marking the
ballots...



... que l'électeur dépose ensuite dans
« l'urne ».

... which the voter himself drops in the
ballot-box.



Italie : les orphelines de Ponte-Corvo
s'initient à la couture.

Girls learn sewing at the Pontecorvo
orphanage, Italy has over 400,000
war orphans.

monde extérieur, car l'isolement constitue le principal danger des centres formés de plusieurs foyers. S'il est impossible aux enfants de fréquenter des écoles locales, une école centrale de village devra être ouverte, disposer d'un directeur et de maîtres particuliers qui devront coopérer étroitement avec les « parents »...

3. Des foyers d'importance réduite peuvent aussi être dispersés sur une région assez étendue en utilisant des maisons d'habitation du type courant dans cette région. Chacun de ces petits foyers abrite une famille de moins de quinze enfants confiés à une « mère » et, si possible, à un « père »...

Cette méthode se révèle très utile pour le traitement des enfants victimes de la guerre, car elle permet de réaliser des économies tant du point de vue matériel que du point de vue personnel; mais surtout elle permet aux enfants de profiter d'un genre de vie presque familial et de s'adapter facilement à la vie du monde extérieur.

Les enfants d'âge préscolaire peuvent être élevés dans des foyers indépendants ou des garderies d'enfants. Étant donné la grande importance que présentent pour eux à cet âge les soins et l'affection individuels et leur effet sur le développement ultérieur de l'enfant, il faudra s'efforcer à tout prix de limiter le nombre des pensionnaires et de leur affecter un personnel assez nombreux pour que chaque personne puisse jouer le rôle de « mère » pour des groupes très réduits...

Il est souhaitable que lors du placement des enfants on s'efforce de ne pas séparer les frères et sœurs.

On essaiera dans toute la mesure du possible de laisser les enfants en contact avec la famille qui leur reste.

Lorsque l'enfant quitte un foyer une personne chargée de la surveillance postscolaire devra le mettre en pension dans une famille compréhensive et lui trouver un travail qui lui convienne, lui donne satisfaction et lui fournisse des possibilités de formation professionnelle et, en outre, lui assure la sécurité économique...

Étant donné le très grand nombre des orphelins déficients, il importe au plus haut point de créer des foyers de long séjour que complèteraient des centres d'accueil.

Dans ces centres les enfants feraient l'objet d'un examen complet qui permette d'établir un diagnostic sûr de leurs déficiences et de prendre une décision quant au type de traitement ou au genre de milieu qui leur convient. A cet effet le centre d'accueil doit disposer d'un nombre suffisant de psychiatres, de psychologues spécialisés dans les questions d'éducation et d'assistantes sociales psychiatres. Ce personnel devrait se tenir au courant des ressources offertes par chacun des foyers de long séjour de la région et de leur atmosphère particulière.

Dans cet ordre d'idées l'organisation créée par le Dr Johnson dans une province de Suède présente des avantages nombreux.

L'ensemble du traitement psychologique des enfants du district est organisé autour d'un centre. Ce centre fait l'office de clinique de psycho-pédagogie pour les cas les plus graves; les enfants les moins atteints des foyers d'alentour peuvent aussi y être traités pendant de brefs séjours. Les assistantes sociales, les psychiatres et les autres spécialistes du personnel de la clinique centrale se rendent fréquemment dans les foyers environnants qui abritent des enfants légèrement dépayés. Ceux-ci trouvent également au centre des possibilités d'orientation professionnelle et de surveillance postscolaire dont il n'est pas nécessaire de mentionner ici l'importance pour ces cas.

Plus un enfant est abandonné, déclare de son côté le Dr Meierhofer, plus son placement au village semble indiqué. Nous acceptons par priorité les orphelins de père et de mère. Il va sans dire que dans la mesure du possible ce placement doit s'effectuer sans que des liens affectifs soient rompus. Nous prenons volontiers tous les enfants d'une même famille ou, du moins, deux ou trois d'entre eux. Cela donne au groupe un caractère familial. Pour constituer cette « famille » au village Pestalozzi, il s'agit de prendre des enfants de divers âges. Nous les avons choisis de cinq à onze ou douze ans, en faisant quelques exceptions pour les frères et sœurs...

D'après notre expérience, nous devons tenir compte aussi de l'état psychique

de l'enfant. Des enfants fort retardés, psychopathes ou présentant d'autres défauts constitutionnels doivent être exclus, car ces enfants ne s'adaptent que difficilement et ne sont pas capables de comprendre et de faire vivre l'idée d'une entente entre les enfants de diverses nations. Pour eux il faudrait un traitement spécial qu'il ne nous est pas possible de leur donner au village pour le moment. Il va sans dire que dans chaque groupe il y a quand même des enfants difficiles. Ce fait est important pour l'éducation des autres qui peuvent apprendre à tenir compte des difficultés de leurs camarades.

Les principes éducatifs et l'organisation du village Pestalozzi constituent aussi un important facteur du développement et du retour à la normale des enfants.

La maison réservée à des enfants de même « famille », son aménagement, son intimité, la petite patrie qu'elle constitue, le petit domaine de l'enfant et les choses qui sont à lui (vêtements, jouets, lit, armoire, etc.), la communauté familiale, l'union étroite de l'école et de la maison (qui évite les traumatismes scolaires) et, ce qui est capital, le sentiment de pouvoir demeurer au village, de ne plus risquer d'être chassé d'un endroit vers un autre; l'école, les ateliers, le jardin, la basse-cour, ainsi que la musique et le dessin, voilà tout autant de facteurs grâce auxquels on s'efforce de développer le plus largement possible les dons individuels. Le dessin, par exemple, exerce en outre une influence au point de vue psychothérapeutique et libère l'enfant de ses souvenirs qui l'accablent.

Cette éducation de l'esprit, du cœur et de la main, selon Pestalozzi, a jusqu'ici donné d'excellents résultats. Dans l'ensemble les enfants se sont très bien adaptés psychiquement, ils se sont guéris et développés.

Mais si les enfants ont fait d'excellents, de réjouissants progrès dans la voie de la santé et de l'équilibre intellectuel, il ne faut pas oublier qu'il s'agit là d'un début seulement. Tout éducateur sait bien que chez des enfants qu'on tient pour complètement guéris des réactions non proportionnées et une tendance régressive sont toujours possibles. Il suffit parfois d'un rien pour que leur tête perde son équilibre. Il se passera certainement plusieurs années avant que les graves dommages que la guerre et ses conséquences ont causés à ces enfants puissent être réparés complètement.

Ce sont surtout les retards de développement qui nécessitent — outre le traitement par le milieu et l'éducation — une certaine psychothérapie. Pour ces enfants nous avons installé un service psychologique. Une psychologue entraînée travaille officiellement au village. Une salle de jeux thérapeutiques installée grâce à des dons volontaires et à des cadeaux en jouets nous permet d'appliquer les thérapeutiques modernes, tant individuelles que collectives.

Un autre point particulièrement important aussi est l'assistance psychologique donnée aux éducateurs pour vaincre les multiples difficultés qui peuvent surgir. C'est ainsi que nous espérons que ces enfants, victimes innocentes des méfaits des adultes, pourront devenir autant que possible des membres conscients de la société et que, de retour dans leurs pays, ils pourront y surmonter les difficultés qu'ils y rencontreront, grâce à une raison bien entraînée et à un caractère fortifié.

Alors ces jeunes gens, élevés grâce à une œuvre sociale et tenant à promouvoir les œuvres sociales, auront certainement à cœur de travailler eux aussi dans le même sens...

Le professeur REY montre comment on peut adapter la psychologie enfantine à la nécessité de vivre en communauté :

Il existe une mentalité propre aux enfants sans famille vivant en collectivité (repli sur soi, absence d'affection élective venant de l'adulte, envie, autojustification facile des échecs, information insuffisante à l'égard des réalités sociales, économiques et professionnelles). Cette mentalité rend l'enfant difficilement adaptable à la société; elle l'amène souvent à accuser autrui d'échecs qui ne sont imputables qu'à ses propres inaptitudes ou à un effort insuffisant de sa part, ou à des recherches irréalisables de

compensation. On ne craindra pas de montrer à l'enfant sans famille que cette institution ne comporte pas que des avantages, et que ce qu'on imagine est toujours plus beau que la réalité.

Un exemple national de plan d'adoption nous est cité par le D^r VOLKOV, qui soulève d'autre part tous les problèmes relatifs à l'éducation en communauté :

Comment pouvons-nous essayer de redonner à ces enfants l'image d'une vie en laquelle ils puissent de nouveau avoir confiance ?

Dans le cas d'un enfant sans foyer il existe deux solutions principales. L'une consiste à le placer dans une famille adoptive qui lui convienne, à laquelle il s'adapte graduellement jusqu'à ce qu'il se retrouve enfin membre d'une famille normale. L'autre consiste à créer pour lui un foyer de remplacement, une communauté d'enfants se trouvant tous dans la même situation et qui deviendront ses demi-frères, sous la direction d'adultes qui remplaceront ses parents...

A la suite d'une longue enquête de la Commission royale, sous l'influence du « Rapport Curtis » qui en est émané et de la nouvelle « loi sur l'enfance » dont le Parlement est actuellement saisi, la Grande-Bretagne a choisi la première solution : la famille adoptive.

Peut-être vous sera-t-il agréable d'apprendre combien les problèmes que pose le « placement » des enfants embarrassent un grand nombre de vos collègues britanniques parmi les plus avisés. Il serait intéressant de savoir avec précision comment la Russie soviétique a résolu le problème, car ce pays, lui aussi, a jugé que dans l'ensemble la famille adoptive était préférable aux communautés d'enfants isolés. Nous savons qu'en U.R.S.S. l'adoption d'orphelins de guerre a été présentée au public comme un grand devoir patriotique et que de grands honneurs ont été décernés aux meilleurs parents adoptifs et une adroite publicité faite autour d'eux. Mais nous n'avons aucune information détaillée sur la façon dont les choses se passent et nous devons admettre de confiance que le peuple russe, avec sa sensibilité particulière aux besoins de l'enfance, s'est rallié sans hésiter à la thèse de l'adoption, et qu'un système de contrôle destiné à éviter les abus possibles a été mis au point.

Mais en Grande-Bretagne, où les orphelinats s'appuient sur une longue tradition, l'idée du placement dans les familles paraît nouvelle et alarmante. Pendant ces douze derniers mois quatre de nos universités ont formé chacune vingt étudiants pour s'occuper de ce placement. Nous disposons donc de quatre-vingts fonctionnaires qualifiés, avertis — dans la mesure où nous les connaissons — des besoins des orphelins de guerre autant que des devoirs et des problèmes psychologiques intimes des parents adoptifs. Comment ces quelques spécialistes trouveront-ils leur voie dans ce vaste domaine, c'est là une question qui a de quoi troubler ceux qui les ont formés et tous ceux qui sont partisans de la loi sur l'enfance.

Les autorités d'un comité au moins, qui ont la charge de quelques milliers de ces enfants, ont ouvert un registre où seront inscrits tous les enfants placés. On y trouve sous la rubrique : « Nom et adresse des parents adoptifs », un espace de six lignes, preuve que ces autorités tout au moins considèrent que changer plusieurs fois de parents adoptifs est dans l'ordre des choses...

Après avoir montré quelques-unes des difficultés que présente le placement des enfants dans des familles adoptives, permettez-moi de vous indiquer quelques-unes des difficultés que présente, à mes yeux de spectateur sympathisant, la création de communautés isolées d'enfants victimes de la guerre.

Prenons d'abord le problème général de l'encadrement des villages ou communautés d'enfants, sans perdre de vue que je ne considère la rééducation que sous l'aspect du sens social. J'ai laissé entendre que le principal événement qui détruit ce sens chez les jeunes enfants est la perte de leur mère à un stade critique du développement de leur personnalité. Cette disparition leur donne le sentiment qu'il ne sert de rien de

faire d'immenses efforts pour « être gentil » par amour pour quelqu'un qui vous abandonne...

Comment leur assurerez-vous donc la stabilité dans les rapports humains qui est essentielle? Comment tiendrez-vous à l'écart les nouvelles recrues de votre personnel adulte d'encadrement jusqu'à ce que vous soyez sûrs qu'elles sortiront victorieuses de l'épreuve, très dure, que ces adolescents abandonnés leur feront subir? Comment protégerez-vous les enfants contre une nouvelle rupture de leurs affections? Je suppose que vous confierez à vos nouvelles recrues des tâches qui n'intéressent pas trop directement la vie personnelle des enfants, tant qu'elles n'auront pas fait leurs preuves.

Comment est organisé le travail dans les villages où il faut travailler pour manger, par quoi est-il remplacé dans les villages qui échappent à cette nécessité?

L'enfant qui vit au foyer, ou l'orphelin de guerre placé dans une bonne famille adoptive, est en contact quotidien avec la vie normale d'un groupe d'adultes, il est au courant de leurs travaux et de leurs préoccupations. Les gens travaillent en partie pour lui, en partie pour eux-mêmes, mais principalement pour les autres, l'ensemble de la communauté dont la plupart des membres ne lui sont pas connus. Dans les villages d'enfants le plus grand nombre des adultes travaillent directement pour les enfants eux-mêmes. Comment ceux-ci acquerraient-ils le sens d'un milieu plus vaste, d'un monde du travail presque impersonnel sur lequel repose la civilisation industrielle moderne? Ou, si l'on écarte cette considération, comment ces villages évitent-ils de donner aux enfants le sentiment qu'ils appartiennent à une catégorie spéciale pour laquelle des adultes travaillent à longueur de journée? Quel rapport existe-t-il entre eux et la vie normale des villes et des villages environnants?...

M^{lle} GWENDOLEN CHESTERS analyse pour sa part certains des problèmes psychologiques de l'adoption :

Certains enfants furent immédiatement adoptés par des familles. Toutefois il n'était pas facile d'en trouver qui fussent désireuses de les prendre en charge, car les personnes qui auraient été disposées à le faire avaient également souffert et voyaient devant elles un avenir incertain; elles se sentaient donc rarement en mesure d'accepter une responsabilité supplémentaire, même temporaire, à l'égard d'un autre enfant. Les choses étant ainsi, un grand nombre d'enfants furent réunis dans des centres spéciaux, dont certains étaient de dimensions réduites, d'autres relativement importants...

Il est intéressant de comparer le comportement de ces enfants à celui de la minorité qui fut placée dans des familles. Cela n'alla pas non plus sans difficulté. Parfois la vie familiale ordinaire commença par les dérouter, mais, relativement vite, ils semblèrent s'y adapter. Dans quelques cas ils commirent de menus délits. C'est ainsi que certains garçons placés en apprentissage se dérobaient parfois à leur travail, mais un problème très réel était généralement à l'origine d'une telle conduite. Ils pouvaient par exemple avoir atteint le stade de leur formation professionnelle où il devenait nécessaire de lire le mode d'emploi de telle ou telle machine, et c'est alors qu'ils découvriraient, comme une dure réalité, combien il leur manquait de connaissances, que possèdent d'ordinaire les enfants de leur âge. Il leur était évidemment pénible d'avouer qu'ils ne savaient pas lire et non moins difficile de faire l'effort nécessaire pour apprendre, et l'école buissonnière fut la première échappatoire qui leur vint à l'esprit. Toutefois la vie familiale permettait de remédier assez facilement à ces faiblesses, et il apparut que dans l'ensemble les enfants entourés de soins familiaux retrouvaient leur équilibre et atteignaient très rapidement le niveau de développement caractéristique des adolescents de leur âge et se conduisaient comme tels...



Tchécoslovaquie : avec du courage, cet orphelin de guerre, amputé des deux mains, pourra bientôt jouer aux échecs.

Czechoslovakia : this boy has courage... both hands were amputated but he'll soon learn the game of chess.



L'imprimerie du Journal de la République d'enfants, de Moulin-Vieux (France).

The printing shop for the community newspaper at the République d'Enfants. Moulin-Vieux, France.

7. DISCUSSIONS SPÉCIALES

Avant de résumer les idées directrices qui se dégagèrent de ces travaux, signalons certains problèmes qui, sans avoir fait l'objet de rapports spéciaux, furent discutés en raison de leur importance pratique dans le domaine de la rééducation :

a) *L'agressivité.* L'enfant montre une tendance naturelle à l'agressivité, mais celle-ci prend des proportions souvent anormales chez l'enfant victime de la guerre. Comment l'éducateur doit-il la traiter?

L'agressivité naturelle de l'enfant n'offre pas toujours un caractère de « malignité ». Elle représente souvent dans ses premières manifestations une « provocation par curiosité » à l'égard de l'adulte. Elle s'aggrave lorsque la réponse adulte à cette provocation est elle-même empreinte d'agressivité. L'adulte par son attitude rend légitime la nouvelle « agressivité de défense et de réaction » de la part de l'enfant.

Or l'enfance victime de la guerre a fait une triste expérience de cette « malignité » du milieu adulte. La réalité de cette « injustice » de l'adulte à son égard est devenue pour l'enfant un dogme fondamental qui entraîne une agressivité de compensation; il peut la refouler, mais cela n'en est pas moins dangereux. Lorsqu'il la manifeste de façon paroxystique, il est aisé de comprendre le mécanisme de cette « protestation » et de cette « réaction de défense ». Les rapports de M^{lle} Chesters et de la directrice de la communauté de Novara sont significatifs à cet égard. Le traitement, pour être efficace, doit donc éviter avant tout une attitude punitive qui traduirait l'incompréhension et la réaction. Il doit au contraire répondre à deux indications :

D'une part permettre à l'agressivité de se manifester de façon inoffensive par une sorte de voie d'écoulement propre à purger le complexe. Les activités qui comportent un élément de destruction ainsi que les sports qui s'accompagnent d'une certaine violence et d'un certain danger peuvent présenter leur utilité. Il est bon cependant que cette manifestation négative ne soit que le stade préparatoire d'une activité constructive (telle que la taille du bois dans les activités artisanales, par exemple), de sorte que l'agressivité puisse disparaître en se mettant progressivement au service de l'énergie créatrice et s'intégrer dans une action harmonieuse de caractère social.

D'autre part réveiller la confiance de l'enfant à l'égard de l'adulte, ce dernier devant commencer par aimer l'enfant et l'amener à lui faire confiance. C'est de l'adulte à l'enfant que doit être fait le premier pas, comme le signale le Dr Meierhofer. Il serait vain de s'attendre au processus inverse.

Dans ces conditions le besoin d'affection et de protection qui caractérise l'enfant répond avidement à cette nouvelle attitude et remplace progressivement la méfiance antérieure par une confiance admirative et reconnaissante qui rend seule possible le processus d'éducation entre l'adulte et l'enfant.

b) *La perte de la dignité* est une autre forme de manifestation antisociale. Certains enfants acceptent la situation sans révolte et s'y adaptent en développant en eux un complexe de victime. Comment peut-on extirper cette tendance?

Il semble que le traitement psychologique doive comporter deux aspects :

En premier lieu éviter que ces enfants n'accroissent leur complexe d'infériorité du fait qu'ils restent sans famille. Comme le suggère le professeur Rey, il est bon de leur laisser entendre que l'absence de parents n'est pas toujours un élément défavorable, et que bien des familles ne réalisent pas pour l'enfant le milieu compréhensif et éclairé dont il a besoin. Ces orphelins

doivent comprendre que la vie dans cette communauté que leur imposent les circonstances leur donne l'avantage exceptionnel d'une éducation plus complète et mieux élaborée. Si d'autre part on leur fournit la possibilité de développer soit dans la communauté elle-même, soit en dehors d'elle, par l'intermédiaire de parrainages, des relations sociales normales grâce à des liens affectifs individuels avec certains adultes, ces enfants auront de nouveau le sentiment d'être des êtres humains « comme les autres », avec une dignité qui ne saurait être mise en cause.

En second lieu cette valeur individuelle de la jeune personnalité devra être réveillée et cultivée. On lui donnera l'occasion de s'exprimer en participant à la vie de la communauté et en favorisant toujours l'expression de la personnalité dans les activités scolaires aussi bien que dans les activités extrascolaires.

c) La *réintégration sociale* est extrêmement importante. En dehors des besoins effectifs à satisfaire, comment est-il possible de favoriser cette réintégration du double point de vue scolaire et professionnel?

Du point de vue scolaire il semble en effet souhaitable que l'enfant puisse avoir des relations normales avec les écoliers de son âge vivant dans des foyers normaux. La formule de l'école en dehors du village semble à cet égard excellente, à condition que cette école puisse assurer l'instruction de l'enfant au moyen de méthodes éducatives appropriées à ses besoins psychologiques. Mais lorsque ces conditions ne sont pas réalisées, il ne faut à aucun prix sacrifier la méthode éducative sous prétexte de réintégration. La communauté de Novara, qui donne d'intéressants exemples à ce point de vue, a dû compléter de façon judicieuse à l'intérieur de la communauté une éducation qui à l'extérieur se révélait défectueuse du point de vue psychologique et lamentable quant aux résultats scolaires.

La formule adoptée dans la communauté de Rimini, qui organise à l'intérieur des écoles susceptibles de recevoir également les enfants de l'extérieur, constitue aussi une possibilité extrêmement intéressante à envisager.

De toute façon, et dans le cas surtout où l'orphelin ne peut recevoir son instruction dans le même cadre que les autres enfants, il est important qu'il partage avec eux les activités extrascolaires et qu'il se trouve intégré dans les mouvements de jeunesse de l'extérieur.

Du point de vue professionnel l'enfant reçoit habituellement dans la communauté une éducation artisanale qui est susceptible de constituer pour lui un apprentissage de la vie professionnelle. Mais cette nécessité de mettre entre ses mains une possibilité de gagner sa vie ne doit pas faire négliger l'existence d'une vocation d'un aspect différent dont l'intérêt pratique serait moins immédiat. Nous avons vu comment la communauté du Rayon de soleil de Pomeyrol tient compte de ces aptitudes professionnelles mieux différenciées, et le professeur Rey insiste pour que les deux éléments nécessité et vocation soient pris simultanément en considération dans les examens d'orientation professionnelle.

Aucune considération utilitaire ne doit faire perdre de vue que la personnalité de l'enfant a le droit et le devoir de se développer au maximum de ses possibilités humaines. C'est cela qui permettra d'ailleurs à ceux de ces enfants qui s'en révéleront capables non pas de s'intégrer dans une civilisation médiocre et insuffisante, mais d'apporter eux-mêmes leur contribution au progrès du monde lorsqu'ils atteindront l'âge adulte.

d) Enfin la *restauration des valeurs spirituelles* doit être effectuée sur une base d'universelle et humaine grandeur, sans être obligatoirement associée à un dogme religieux.

A quelque confession qu'elles appartiennent, les communautés ont reconnu cette nécessité de ne pas imposer prématurément à l'enfant des rites qui risquent de le détourner de la valeur spirituelle qui s'y attache. Il faut néanmoins que le scepticisme de ces enfants trompés par la vie et par les hommes puisse être écarté pour faire place à un nouvel enthousiasme et à une nouvelle foi. Mais il ne s'agit pas là de matières d'enseignement, et seule une ambiance adéquate peut favoriser de tels mouvements.

Aussi importe-t-il que le maître soit lui-même humainement grand et que d'autre part il donne à son élève la possibilité de communier, au cours de son instruction, avec des œuvres spirituellement belles. Les héros de l'histoire et de la littérature, les grands artistes de tous les temps peuvent jouer ce rôle d'inspirateurs s'ils sont bien choisis et judicieusement présentés à l'écolier. On comprend dès lors combien il importe — comme nous l'avons déjà fait remarquer — de sélectionner les maîtres non seulement en raison de leurs diplômes, mais aussi en raison de leur valeur humaine et de leurs aptitudes pédagogiques.

8. CONCLUSION

Cette présentation sous forme d'extraits ne confère pas au sujet traité la netteté d'un exposé synthétique. Il se dégage cependant de ces diverses citations un faisceau d'informations et de suggestions qui, par leur concordance, prennent une valeur d'autant plus grande qu'elles viennent corroborer les observations des directeurs de communauté. On peut les résumer ainsi :

1. L'éducation, comme la rééducation, comporte toujours un double problème :

Celui de l'enseignement, c'est-à-dire de la transmission de la culture;

Celui du développement sain et complet de la personnalité.

2. Chez l'enfant victime de la guerre ce problème s'aggrave de la façon suivante :

L'enseignement scolaire se heurte à un retard qui peut prendre parfois des formes extrêmes du fait de l'oubli même de la langue naturelle;

La personnalité a subi des perturbations psychologiques sous le double aspect individuel et social : troubles caractériels et troubles du comportement à caractère antisocial.

Dans ce cas — c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'enfants anormaux — le deuxième problème est plus que jamais sérieux et complexe. Il commande entièrement celui de l'instruction, qui risquerait elle-même d'intensifier le traumatisme et le déséquilibre si elle n'était pas donnée conformément aux prescriptions de l'hygiène mentale.

3. La rééducation suppose deux facteurs :

La connaissance du mécanisme psychologique responsable des perturbations, en vue de compenser la frustration et de donner à l'enfant le milieu conforme à ses besoins;

L'application de méthodes éducatives qui visent au développement de la personnalité en même temps qu'elles assurent l'instruction nécessaire.

Examinons successivement ces deux derniers points.

Ce n'est pas, comme chez l'adulte, en raison du caractère spectaculaire de ses manifestations meurtrières que la guerre a amoindri l'enfant, mais bien en raison de la rupture des liens familiaux et du fait des anomalies sociales qu'elle a entraînées.

On peut rapprocher l'enfance victime de la guerre de l'enfance qui, dans tous les temps, connaît les drames familiaux et la situation d'orphelin.

Un même mécanisme est, dans les deux cas, responsable des perturbations survenues dans la santé psychologique et morale de ces enfants.

Envisagée sous cet angle la rééducation devra donner à l'orphelin un cadre qui satisfasse aux besoins élémentaires de l'hygiène émotionnelle, à savoir : un milieu qui remplisse les fonctions habituellement dévolues à la famille et qui assure à l'enfant d'une part la sécurité et la stabilité, d'autre part un lien effectif personnel avec l'adulte au contact duquel il effectuera sa croissance psychologique.

Chez cette jeune individualité blessée et refoulée seules sont valables les méthodes éducatives qui respectent et stimulent le développement du « moi ».

Non seulement elles seules permettent l'instruction, mais elles contribuent à la réadaptation de l'enfant à la vie sociale. On discute parfois encore le bien-fondé de telles méthodes chez l'enfant sain. Chez l'enfant anormal la discussion est hors de cause; il faut seulement prendre des mesures pour que ces méthodes soient appliquées.

Elles supposent, nous l'avons dit, une connaissance approfondie de l'enfant, d'où la nécessité d'examen psychologiques suivis et d'éducateurs spécialement formés à cette tâche. Et sous le terme éducateurs on ne désigne pas seulement les maîtres chargés de l'enseignement, mais tous les adultes ou les aînés qui, sous une forme ou sous une autre, font œuvre éducative au sens complet du mot.

Tels sont les points les plus intéressants mis en relief par les experts et sur lesquels s'est réalisé l'accord de tous les participants.

Deux sujets cependant sont d'une importance suffisante pour être présentés à part : le problème de l'« autonomie des écoliers » et celui de la compréhension internationale. C'est à leur étude qu'est consacré le chapitre suivant.

D. PROBLÈME DE L'AUTONOMIE DES ÉCOLIERS ET DE LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

L'« autonomie des écoliers¹ » représente une méthode éducative qui, dès le début, fut l'apanage de communautés d'enfants spéciales, organisées sur un mode différent des orphelinats traditionnels.

En 1927, lors de la conférence internationale réunie à Prague par le Bureau international d'éducation, et intitulée « La Paix par l'école », le professeur Casimir, recteur du lycée de La Haye, signalait déjà l'importance de cette méthode pédagogique dans l'éducation pour la compréhension internationale.

C'est pourquoi nous réunissons ici dans un même chapitre les discussions qui, à Trogen, portèrent spécialement sur l'« autonomie » et sur l'« éducation pour la compréhension internationale ».

Voyons comment, dans leurs rapports, s'expriment les experts et les directeurs au sujet de ces deux questions.

1. L'EXPÉRIENCE DE L'AUTONOMIE DANS LES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

Les études précédentes ont montré clairement les raisons psychologiques qui ont mis les éducateurs dans l'obligation de recourir au système dit « autonomie des écoliers ». En effet :

À côté du bilan psychologique négatif que présentaient ces enfants,

1. Locution habituellement employée pour traduire le terme anglais *self-government*.



Futurs colons d'Israël : orphelins juifs
de la communauté d'Haniah (Pays-Bas).

Future settlers in Israel : Jewish orphans
at the Haniah Children's Village (Hol-
land).



**Près de Delhi des enfants réfugiés
apprennent à filer.**

**A spinning class for refugee children at
a centre near Delhi.**



La récréation à l'Orphelinat Chaim Weizmann (Angleterre).

Playtime at the Chaim Weizmann Home for orphans, England.



La ronde au pied des ruines de l'orphelinat de Cassino en Italie.

Children dance and play in the ruins of their former orphanage at Cassino.

à côté d'étapes évolutives franchies trop hâtivement, la plupart de ces personnalités enfantines présentaient une maturité trop précoce et avaient souvent assumé avec héroïsme des tâches sociales au-dessus de leur âge. Ces tâches n'avaient pas, du fait des circonstances, l'objectif d'universalité propre à former un citoyen du monde, mais elles avaient suscité l'enthousiasme, l'amour du sacrifice et par-dessus tout la soif de construire et de s'exprimer. Il fallait donc utiliser cette force en substituant un objectif social universel aux mobiles sociaux qui avaient pu être développés du fait des circonstances de guerre.

Le professeur CARLETON WASHBURNE expose comment ce besoin d'autonomie individuelle peut être utilement et harmonieusement développé au sein d'un groupe qui bénéficie lui-même de l'apport de chacun :

Un autre élément essentiel à la santé morale est le sens de la solidarité collective, c'est-à-dire la conscience du fait d'appartenir à un groupe dont le bien conditionne celui de chacun, et réciproquement ne saurait être assuré que par la satisfaction des aspirations individuelles.

Ce sentiment naît d'efforts accomplis de concert pour atteindre un but commun. C'est en travaillant ensemble, et lorsque chacun joue le rôle qui lui revient en vue de mener à bien une entreprise collective, que la solidarité apparaît à l'intérieur du groupe. L'école moderne est par conséquent organisée sur des bases démocratiques et coopératives. Les enfants arrêtent au cours des discussions des décisions communes. Ils assument des responsabilités en tant que groupe et en supportent les conséquences. Le maître les laisse commettre des erreurs qui leur serviront de leçon. Ils se « gouvernent » eux-mêmes; mais les initiatives indésirables des individus ne sont pas punies par le groupe, qui peut seulement se protéger en écartant momentanément un membre dont l'activité lui porte atteinte. En fait les sanctions sont rares dans l'école moderne; si les fautes légères peuvent être punies, toute tendance véritablement mauvaise est reconnue comme le signe d'un déséquilibre foncier, auquel seule la compétence du maître et souvent les soins d'un psychologue ou d'un psychiatre peuvent remédier. Ce traitement ne doit pas être confié aux autres enfants, pas plus que ne le serait celui d'une maladie proprement dite. Une communauté démocratique ne décide pas par voie de référendum des remèdes à administrer à un membre malade de la communauté; elle laisse à un médecin expérimenté et spécialisé le soin de le guérir. De même les élèves qui dirigent le village d'enfants doivent laisser au maître ou à tout autre spécialiste le soin d'émettre un diagnostic au sujet d'un enfant dont l'attitude est vraiment antisociale et de lui donner la médication voulue.

Un village d'enfants bien dirigé est une école moderne dotée de possibilités — et aussi de responsabilités — exceptionnelles en ce qui concerne le développement de ce sens de la solidarité collective.

Et à mesure que les enfants approchent de l'adolescence, ils peuvent faire de leur école une communauté en miniature, dotée d'une banque, d'un magasin scolaire, de petites entreprises de travaux industriels ou agricoles, et établir des contacts directs, dans chaque cas, avec les adultes qui se livrent à des activités correspondantes. Ils peuvent aussi participer souvent aux activités de la communauté adulte. Mais cela ne suffit pas. Grâce encore aux images et aux films, mais grâce surtout, cette fois-ci, à la lecture de livres et de journaux et à des discussions approfondies, on peut les aider à élargir leur horizon intellectuel afin qu'il finisse par embrasser le monde. Enfin ils peuvent apprendre à s'attaquer à des problèmes très complexes avec le concours du maître qui systématiquement les aidera à envisager de façon honnête et impartiale les deux faces d'un problème, et à se faire une opinion à la lumière des faits. Dans une école moderne j'ai vu des adolescents (filles et garçons) discuter des problèmes d'actualité de manière beaucoup plus méthodique, objective et compétente que ce n'est d'habitude le cas dans des réunions d'adultes — rares en effet sont les adultes qui ont pu

bénéficier de la formation que l'éducation moderne essaie de donner aux enfants d'aujourd'hui.

Ces écoles modernes que veulent être les communautés d'enfants présentent des tentatives intéressantes dans le domaine de l'« autonomie » des enfants :

A Civita Vecchia :

Le village est organisé comme un tout petit État démocratique. Il possède un règlement administratif, judiciaire et économique-financier.

On a choisi pour point de départ la vie. Ces enfants qui passaient leur journée dans la rue ont senti le besoin de se rassembler, de se choisir un chef.

La vie administrative est présidée et réglée par le « maire », qui est la plus haute autorité de la communauté.

L'administration de la justice est confiée au « juge », qui tout comme le maire est élu mensuellement. De très amples pouvoirs lui sont concédés afin qu'il puisse résoudre personnellement un grand nombre de contestations. L'accusé conserve la faculté de se défendre personnellement ou bien de se choisir un défenseur (tous les citoyens sont inscrits à l'ordre des avocats). Il a également le droit de faire appel.

Le « code pénal » est constitué par l'ensemble des principes et des règlements élaborés au fur et à mesure par l'assemblée.

L'une des caractéristiques du village est l'institution d'une monnaie qui lui est propre, le « mérite ». C'est le facteur le plus efficace du système pédagogique sur lequel est fondée la rééducation. L'intérêt était le ressort de l'activité souvent mal définie, dérégulée et menaçante des garçons de la rue.

En tant que donnée psychologique caractéristique de l'activité de ces adolescents au même titre que la liberté, l'intérêt a été conservé dans le village. On est parti de l'idée de récompenser, de rétribuer toutes les activités déployées par ces enfants. L'émission et la circulation de cette monnaie sont contrôlées par la « banque » du village qui est gouvernée par un garçon dénommé « banquier ».]

Naturellement, pour stimuler et revivifier chaque jour cet intérêt, il est nécessaire que les mérites permettent de réaliser des bénéfices.

On a donc ouvert une « boutique » où l'on peut s'acheter avec des mérites des gourmandises, des articles de jeux et plus tard des articles nécessaires à l'hygiène et à la vie scolaire.

Par la suite on en est venu à constater que l'attraction de la boutique n'était pas suffisante pour secouer les paresseux, les indolents, dont la vie dérégulée de la veille avait rendu les défauts un peu chroniques.

Un nouveau pas en avant a été fait alors ; dans le grand jeu pédagogique du village (qui consiste à jouer la vie des grandes personnes) on a fait entrer tous les éléments fondamentaux de la reconstruction morale et sociale : travail, gain, entretien. Puisque d'un côté l'on récompensait toute activité déployée, les enfants ont compris que l'on élevait leur dignité humaine en leur faisant payer une quote-part de mérites pour la nourriture, le logement et le vêtement.

La banque du village dispose également d'un bureau particulier pour le change des mérites en liras italiennes. Ce change varie d'après les disponibilités en devises.

Dans la cité-école de Florence :

Un « conseil », composé d'un syndic (président) de ses assesseurs et d'un certain nombre de membres, contrôle la vie de l'école. C'est lui qui est chargé de résoudre les problèmes, les difficultés, les doutes qui surgissent de la vie quotidienne au cours de discussions approfondies, dirigées naturellement par un maître. Le « tribunal », élu comme le conseil par les élèves, juge les cas les plus graves d'infraction à la loi. Dans les débats les petits citoyens apprennent à étudier et à apprécier les différents aspects d'un

problème et, en s'élevant au-dessus de l'impulsion aveugle de la passion, à juger avec sérénité et mesure.

Les réunions du conseil et du tribunal sont un puissant instrument éducatif aussi bien en ce qui concerne le contrôle de soi-même, la discipline des sentiments et des idées, que la connaissance des principes qui régissent les relations entre les hommes. Mais leur valeur éducative — ici comme ailleurs — ne réside pas tant dans l'organisme lui-même que dans le but que nous nous proposons d'atteindre à travers lui. Il ne suffit pas d'instituer un conseil et un tribunal dans une école pour en transformer l'esprit. Beaucoup d'éducateurs sont opposés à un tribunal d'enfants et à certains points de vue ils n'ont pas tort; le tribunal peut susciter les bons sentiments, mais aussi les mauvais. Mon expérience personnelle m'a convaincu que le conseil et le tribunal, comme d'autres institutions sociales (telle que notre association d'entraide mutuelle), peuvent être des instruments efficaces de formation civique et morale s'ils sont dirigés avec compétence par un éducateur d'esprit et de cœur, et si leurs activités se déroulent dans une atmosphère sereine. En tout cas c'est le meilleur chemin qui conduise à la compréhension et au respect de la loi dans son aspect superficiel de loi juridique comme dans son aspect profond de loi morale. La loi répond à un besoin inné de l'homme, et cependant elle est en contradiction avec les exigences les plus péremptoires de son « moi » animal. C'est seulement par un long et dramatique processus de défaites et de victoires que nous pouvons apprendre à apprécier la valeur divine de la loi — qui cependant reste toujours pour nous un idéal à poursuivre plutôt qu'un objectif atteint. Pour les consciences les plus évoluées elle symbolise la parfaite domination de l'homme sur sa propre animalité. C'est une illusion de croire qu'on puisse atteindre un but aussi élevé en prodiguant les conseils, les sermons et les réprimandes. Plus l'œuvre éducative est difficile à accomplir et plus il faut faire appel à l'individu tout entier. Seul le drame de l'action vécue peut éveiller dans l'âme des résonances profondes et la fortifier dans le bien.

La cité-école essaie de substituer à l'exercice scolaire — c'est-à-dire à la transmission verbale de notions et de résultats — les situations d'où naîtront les problèmes à résoudre. Elle parle le moins possible de devoirs civiques et moraux, mais elle a organisé sa vie de telle façon que les enfants, se heurtant continuellement à la nécessité qui les dicte, soient mis en demeure de s'y conformer, d'une façon ou d'une autre.

A la république de Moulin-Vieux :

Le « syndicat » est l'organe dirigeant. Il se compose de cinq ou six membres élus en assemblée générale. Toutes les élections se font sans désignation de candidats. Le choix des enfants se porte incontestablement sur les meilleurs, les plus capables, ceux qui ont le plus d'autorité, ceux qui donnent l'exemple par leur attitude, leur travail, en dehors de toute sympathie et de tout grief personnel.

La durée du mandat du syndicat n'est pas limitée. De nouvelles élections sont provoquées par le groupe ou le syndicat, soit parce qu'un membre a eu une « faiblesse », soit parce qu'il n'a pas l'autorité suffisante. Le syndicat dresse la liste des services et désigne un responsable pour chacun d'eux. Pour les activités intellectuelles et artistiques le choix se fait par option.

Cinq commissions permanentes approuvées par le syndicat élaborent les programmes, les plans de travail, perfectionnent les techniques, contrôlent les travaux en cours, étudient le meilleur rendement.

Les services relatifs à la marche de l'internat s'effectuent par équipes. Nos propositions tendant à dégager les enfants de certains travaux en employant des adultes se sont toujours heurtées à leur refus.

Le travail scolaire est notre affaire; nous y consacrons six heures par jour et employons les méthodes actives que nous avons longuement expérimentées dans nos classes.

Les activités culturelles sont très diverses : pratique de l'imprimerie; expression

sous toutes ses formes : dessin, peinture, affiches, conférence préparée au choix de l'enfant, cartes, enquêtes; autant de moyens de culture que l'enfant adopte par élection et auxquels il apporte cette attention volontaire qui est à la base de toute acquisition durable, de toute création.

Mais l'une des activités les plus agréables, les plus profitables, celle qui donne à toutes les autres leur maximum d'efficacité, est l'heure de discussion familière qui nous réunit tous les soirs. Un enfant a préparé le « commentaire des nouvelles » par la lecture des journaux, des revues et l'audition de la radio. Un libre débat s'établit où nous n'intervenons que pour compléter une information ou donner un renseignement. Puis c'est, faite par tous, du plus grand au plus petit, la critique de la journée et la préparation du lendemain.

Cette prodigieuse activité de nos enfants étonne. Nous la devons à la formule même de notre groupe. Cette joie qui frappe souvent nos visiteurs vient aussi du climat de la maison, les enfants ayant réalisé une petite société où règnent la paix, la tolérance (pratique de l'internationalisme), où le travail est un honneur et dont le désintéressement est la loi, car nos enfants vivent parfaitement heureux sans que rien leur appartienne en propre. Tout est à tout le monde. Ainsi ils ont été étonnés d'apprendre que dans nos républiques d'enfants d'Italie on connaît une « monnaie » comme récompense.

Mais le rôle de l'inspirateur adulte de la république est difficile. Outre une connaissance approfondie de la psychologie infantine, il lui faut une parfaite humilité. Il doit se dépouiller de sa mentalité d'adulte, se résigner à ne pas toujours avoir raison. Il doit être un observateur attentif et affectueux en même temps qu'un réservoir de connaissances et d'expériences où l'enfant viendra puiser.

Certes les enfants ont tout en main et tous pouvoirs. Ils jugent et décident dans tous les domaines, mais on imagine volontiers que la vigilance de l'adulte doit être d'autant plus constante qu'elle est plus discrète. Il est en effet indispensable que l'enfant utilise le meilleur de lui-même et que certains instincts soient volatilisés. Cela exige de la part de l'éducateur une tâche incessante, subtile, absorbante.

A. Novara, nous dit la directrice :

Nous avons introduit l'habitude des assemblées hebdomadaires — déjà en usage dans les communautés d'adultes — où les problèmes de la vie quotidienne sont discutés en présence du directeur, des professeurs et du personnel.

Le danger de ces assemblées — comme nous l'avions déjà observé dans les communautés d'adultes — c'est qu'elles se transforment en une causerie démagogique ou en une réunion de protestation où sont formulées des critiques sans fondement.

Il est donc nécessaire que l'influence personnelle du directeur soit reconnue et regardée non comme une direction et un contrôle proscrivant toute spontanéité, mais comme un appui et un guide. Les élèves demandent des explications, soulèvent des objections et formulent des propositions.

Comme il a été dit plus haut, des responsabilités sont données aux élèves dans leur organisation intérieure — responsabilités en rapport avec leurs capacités et qu'ils peuvent librement accepter ou refuser.

Ces responsabilités ont toujours un caractère d'entraide et de collaboration à l'œuvre des adultes, bien que l'initiative des élèves puisse toujours se donner libre cours; car nous avons remarqué que lorsque l'enfant ne se sent pas soutenu dans son activité il l'abandonne, découragé, ou se contente de la poursuivre de façon sommaire et insuffisante.

Lorsque la contribution-travail des enfants au fonctionnement de l'école se traduit par un allègement des frais généraux, la somme correspondante est mise à la disposition de la collectivité pour qu'elle en fasse l'usage qu'elle jugera opportun. Les élèves déploient aussi leur activité dans un petit atelier de menuiserie et sur un petit bout de terrain divisé en propriétés individuelles ou donné à un petit groupe sur la demande des élèves eux-mêmes. Le produit de cette activité va en partie à la collec-

tivité pour couvrir les frais de manutention et d'équipement, le reste revient individuellement à chaque élève.

Dans la *république d'enfants de Hajduhadhaz* à Budapest :

Ce sont les enfants et les adultes qui ont élaboré l'organisation de la ville. L'enfant projette et nous attendons de lui qu'il réalise; les adultes ne font que le guider.

Nous avons donné aux enfants une administration autonome. Les membres en sont élus au scrutin secret parmi les jeunes citoyens de plus de dix ans.

Le maire, le capitaine de police, la police, le tribunal, les facteurs et le notaire composent la direction. C'est le tribunal des enfants qui juge les affaires litigieuses.

Le gouvernement autonome prend part sérieusement à la direction de la vie de la cité.

Nous surmontons ensemble les difficultés matérielles et personnelles.

Les enfants de la *république de Moulin-Vieux* lurent une description détaillée de la communauté que nous venons de citer. Des critiques émanant des enfants s'ensuivirent en présence d'un ami adulte du Don suisse. Il est intéressant de rapporter quelques extraits de ces discussions où les enfants prennent tour à tour la parole :

LES ENFANTS. — L'impression générale qui se dégage de ce texte, c'est que cette société d'enfants semble calquée sur une société d'adultes. Nous avons relevé au passage certains mots qui semblent le prouver : maire, juges, facteurs, avocats, accusés, tribunal.

Les sociétés d'adultes sont tellement imparfaites qu'il n'y a vraiment pas de quoi les imiter.

A la place d'une société d'adultes en miniature, il nous a semblé préférable de faire une société d'enfants...

Les enfants de Hajduhadhaz semblent être divisés en petites équipes de travail surveillées chacune par un adulte. Que pensez-vous de cette formule?

Chez nous les équipes de travail sont dirigées par un responsable enfant. Ce responsable est nommé par le syndicat que nous avons élu.

La marche de leurs équipes dépend donc de la valeur de l'adulte qui les dirige.

L'ADULTE. — Ces adultes sont peut-être d'excellents éducateurs et il faut une direction à tout travail.

LES ENFANTS. — D'accord, mais, en tant que responsable, le meilleur adulte commande moins bien qu'un enfant qui a la confiance de ses camarades.

L'auteur de l'article demande un plus grand nombre d'adultes. Cela nous étonne beaucoup.

Nous savons par expérience que les adultes n'apportent pas toujours l'ordre et une atmosphère libre et joyeuse.

C'est d'ailleurs à cause de cette expérience que nous avons adopté la formule de la *république d'enfants*.

L'ADULTE. — Vous avez pourtant ici des adultes qui vous aiment et que vous aimez. A quoi vous servent-ils?

LES ENFANTS. — Ils sont les témoins affectueux de notre expérience. Ils nous permettent de vivre, et nous avons recours à eux pour qu'ils nous conseillent quand se pose un problème que nous n'arrivons pas à résoudre seuls.

Nous avons constaté avec joie que les enfants de Budapest ont les mêmes moteurs que nous : la liberté et la responsabilité.

Oui, et c'est ce qui leur donne cet air de franchise, de loyauté et de joie qui a étonné le visiteur suédois.

L'ADULTE. — Cet air, je l'ai aussi trouvé sur vos visages, et c'est pourquoi je pense que cette *république d'enfants*, au fond, ressemble beaucoup à la vôtre à quelques détails près.

LES ENFANTS. — Comme nous, ils ont des règles qu'ils doivent suivre.

Oui, mais nos lois, nous les avons établies nous-mêmes.

Leur façon affectueuse et joyeuse d'accueillir les nouveaux est semblable à la nôtre.

Oui, mais nous n'avons pas encore eu besoin d'offrir un morceau de chocolat pour qu'ils obéissent.

La punition la plus grande pour eux est la perte de la qualité de citoyen comme pour nous la perte du titre de torchokiste.

Ils sont jugés par un tribunal comme les adultes.

A Torchok, c'est une assemblée générale des enfants qui discute des actes de chacun et chacun peut défendre son point de vue.

Chez nous il n'y a pas besoin de sanction, il suffit de blâmer.

Le blâme amical nous aide à nous relever tandis que la punition, au contraire, accentue les défauts.

Et puis, la punition a quelque chose de révoltant.

Au contraire à la suite d'un blâme on cherche toujours à s'améliorer.

D'autre part une punition est la rançon d'une faute et donne le droit de recommencer ensuite.

Nous ne comprenons pas ce que ces camarades entendent par travaux désagréables.

Nous ne comprenons pas, car pour nous faire un travail plus pénible qu'un autre est au contraire une récompense et un honneur.

La grande sanction, ce serait plutôt la perte d'une responsabilité, le retrait d'une tâche difficile, soit qu'on l'ait mal exécutée, soit qu'on ait perdu la confiance des camarades.

A Torchok, on donne les tâches les plus difficiles aux meilleurs.

Au Rayon de soleil de Pomeyrol les expériences sont seulement temporaires et cependant elles se révèlent fructueuses.

Il s'agit de donner à quatre de nos lycéens le sens des responsabilités. Les « intellectuels » perdent trop souvent le sens du réel. On leur propose de vivre quinze jours en « république indépendante »; on leur donne un budget; à eux de se débrouiller.

Ils élisent domicile dans une baraque du parc. Ils sont chez eux.

Ils ont voté une constitution, établi un pouvoir législatif et exécutif, adopté une devise : « Au-delà ! »

Leur expérience les passionne. L'inévitable « cahier de bord » la raconte. On imagine que cela n'a pas été tout seul; ils ont même été obligés de recourir à l'arbitrage de leurs « parents », certain jour.

Seulement ils savent un peu, maintenant, ce que coûte de peine et d'argent une existence quotidienne, si simple soit-elle; et que tout ne se résout pas avec des mots, si pompeux soient-ils. Ils ont fait leurs premiers « travaux pratiques » d'hommes; ils ont mieux compris la valeur de la communauté humaine, ses difficultés et le rôle primordial de l'individu responsable dans la société, si réduite en nombre soit-elle. Nous renouvellerons ces « moments », que le cahier de bord définit ainsi : « mener quelque temps une vie libre, une vie exceptionnelle », etc.

Au hameau-école de Longueil-Annel l'état mental des enfants modifie quelque peu les indications pédagogiques :

On ne peut pour des sujets inadaptés instaurer la république d'enfants qu'à la condition de disposer d'un groupement de niveau intellectuel suffisant, aidé par les éducateurs.

Nous n'avons pas hésité pour notre part à partir du désir de collectionner, du besoin de propriété et de profit pour faire découvrir les limites que la vie en commun impose aux tendances élémentaires.

D'abord le salaire proportionné à l'effort, à la réussite et au rendement. Tout un système permet à l'enfant de dépenser ce salaire, non pour des jouissances immédiates, mais pour obtenir des profits ultérieurs qui impliquent la prévision de l'avenir et le calcul des conséquences.

Les élèves peuvent devenir concessionnaires d'entreprises de commerce ou de production, indépendantes les unes des autres. En encourageant le profit, un tel système aboutirait à un but contraire à celui qui est proposé si l'action des éducateurs ne suscitait la construction de l'édifice social sur ces bases économiques élémentaires.

Le maximum de liberté compatible avec une règle précise est de rigueur... Peu d'enfants sont à l'aise dans une liberté trop complète. Ils doivent toujours sentir la vigilance permanente des éducateurs dont leur personnalité encore infantile exprime, physiologiquement en quelque sorte, le besoin. Cette vigilance doit rester assez camouflée pour ne briser aucun épanouissement.

Les exposés qui précèdent montrent que la valeur pratique de l'« autonomie » est généralement reconnue. Mais les modalités différentes qui nous sont présentées font appel à des mobiles divers chez l'enfant et ne mettent pas toujours en jeu un processus pédagogique identique.

Nous avons vu une « autonomie » tantôt provisoire, tantôt permanente, tantôt absolue, tantôt relative. Tantôt elle a pour but d'intégrer l'enfant dans la société telle qu'elle est, avec toutes ses imperfections, tantôt elle le prépare à la création originale; tantôt elle l'invite à reproduire passivement la copie du monde adulte avec des préoccupations d'adulte, tantôt elle le laisse libre de créer des normes originales dans un monde d'enfants avec des intérêts d'enfants. Tantôt l'intérêt est proposé comme mobile de l'action, tantôt c'est la joie de l'énergie créatrice librement déployée.

Ces différentes techniques ont fourni matière à une discussion d'autant plus justifiée que certains participants avaient remarqué des inconvénients et enregistré des excès dans l'application de la méthode. Il serait trop long d'entrer ici dans les détails de la discussion. Il importe cependant de mentionner que les critiques n'ont paru justifiées *que dans des cas où le véritable esprit de la méthode n'avait pas été strictement respecté*, ou dans des cas concernant des enfants arriérés.

En effet une réalisation comme celle de l'« autonomie » représente l'application à la vie sociale des méthodes d'éducation nouvelle. Elle est à proprement parler la création et l'organisation d'une société d'enfants par les jeunes personnalités mêmes qui sont appelées à composer cette société. Cela suppose que les enfants, mis par leurs éducateurs en présence de leurs besoins, découvriront eux-mêmes les moyens d'y faire face à travers le centre d'intérêt commun qui est celui de leur âge et, à l'âge scolaire qui nous préoccupe habituellement, ce centre d'intérêt est l'action et non pas les concepts philosophiques des grandes formes de la vie sociale qui, elles, représentent le centre d'intérêt de l'adulte. Si les enfants découvrent par eux-mêmes les lois et les mécanismes d'une action sociale harmonieuse, et s'ils les mettent en pratique, ils auront franchi victorieusement l'étape éducative de leur âge et aborderont avec des qualités d'initiative précieuses les *expériences d'adultes* qui plus tard se présenteront à leurs *intérêts d'adultes*.

Ce processus d'auto-éducation n'est réellement possible que si l'intérêt de l'enfant est absolu et spontané, s'il l'incite à une concentration totale et lui permet une mobilisation de toutes ses facultés au service de sa volonté. Le « moi » doit être laissé libre d'imaginer et de réaliser les expériences qui permettront la construction de l'autodiscipline dans l'exaltation joyeuse qui est le plus sûr garant de l'harmonie sociale.

Aussi n'est-ce pas une copie d'un monde d'adultes qui constituera une véritable expérience d'autonomie; elle laissera bien plutôt l'enfant si elle

lui est proposée par l'adulte, dont l'intérêt ne se situe pas sur le même plan.

C'est l'entraînement à l'effort original qui compte, et il faut habituer les enfants à découvrir les moyens de participer aux créations humaines par le libre exercice d'une conscience sociale plus large et plus belle que celle des générations qui n'ont pas su enrayer la guerre. On veillera donc à ce que cette autonomie ne soit pas la caricature d'une société imparfaite, mais à ce qu'elle soit l'expression de l'originalité créatrice de l'enfant, développant un sens social non pas conforme au passé, mais inspiré par l'idéal de l'avenir.

Lorsque au lieu de la compétition l'enfant a connu la joie plus saine de la coopération libre et féconde qui crée, qui échange et qui donne, il est probable qu'il ne deviendra pas l'adulte médiocre qui copie et qui annexe pour compenser la souffrance de son développement incomplet.

Dewey disait : « L'école n'est pas une préparation à la vie; elle est la vie. » Les enfants n'ont pas à jouer aux adultes, ils ont à vivre en enfants. C'est cette expérience vivante qu'il faut réaliser à tout prix. Elle seule compte dans l'autonomie. Si elle est absente, des excès risquent de s'ensuivre qui devront être imputés non pas à la méthode, mais aux erreurs et aux insuffisances qui auront faussé son application.

2. LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

On conçoit dès lors que l'universalisation de la conscience indispensable à la compréhension internationale bénéficie d'une méthode d'éducation qui entraîne l'individu à des réalisations altruistes. On facilitera cette tâche en donnant déjà à l'enfant l'occasion de vivre au niveau de son âge une expérience internationale. Cette réalisation a préoccupé dès le début les fondateurs et les directeurs de communauté. Certaines d'entre elles, comme le village Pestalozzi, favorisent cette expérience du fait de leur caractère international. Il est réconfortant de voir la sincérité de la camaraderie qui se crée entre enfants dont les parents ont été des ennemis : quelques semaines de vie commune sous l'inspiration d'éducateurs possédant eux-mêmes une conscience de citoyens du monde ont suffi à sceller une amitié sans restriction.

Un certain nombre de communautés à caractère national autorisent une expérience analogue grâce à l'admission permanente de quelques membres d'origine étrangère. Néanmoins il semble opportun d'organiser des expériences plus systématiques soit par l'échange d'enfants, soit par des séjours de vacances. Les correspondances internationales, l'échange de matériel et de documentation aident puissamment à cette compréhension, surtout lorsque les enfants participent eux-mêmes à leur confection. C'est le rôle actif joué dans un milieu international qui est l'élément le plus efficace de l'union réelle.

Telle est l'idée centrale que développe le professeur WASHBURNE :

On peut dire que le but principal de l'éducation consiste à développer pleinement les capacités de chaque enfant, à la fois en tant qu'individu et en tant que membre de la communauté mondiale.

La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, organisation internationale constituée pour favoriser les progrès de l'éducation moderne, définit ses buts en ces termes :

« L'éducation fait partie intégrante de l'évolution sociale. Elle doit par conséquent jouer un rôle dynamique en aidant les hommes à trouver une solution à leurs difficultés et à répondre aux exigences de l'heure actuelle. Elle doit libérer les facultés créatrices de l'individu et éveiller sa conscience sociale, afin que l'évolution en cours aboutisse à créer une société au sein de laquelle l'homme pourra se manifester librement et pleinement. »

A cet effet l'éducation doit avoir une portée plus large et plus profonde et ne pas viser seulement à instruire l'enfant pour assurer la conservation du patrimoine social et culturel. Elle doit favoriser au maximum le plein développement de la personnalité de tout être humain — considéré à la fois comme individu et comme membre actif et responsable d'une série de collectivités solidaires — famille, communauté, État et enfin société mondiale.

De ce point de vue il convient de perfectionner certaines des techniques que nous avons exposées plus haut et de donner plus d'ampleur à ces tentatives. Traitons en quelques mots de cette extension :

Nous avons vu à quel point l'expression de soi est importante pour la santé morale de l'enfant. Elle n'est pas moins importante du point de vue du progrès social. Un état totalitaire porte en lui-même les germes de sa propre destruction, du fait des restrictions qu'il a tendance à imposer à la formation et à l'expression des opinions divergentes. Tout comme l'évolution biologique suppose que des variations se produisent à l'intérieur des espèces, l'évolution de la société ne peut s'effectuer si ses membres ne possèdent et n'expriment pas des opinions variées, et tout organisme vivant qui cesse de se développer entre en décadence.

Nous avons besoin de disposer de toutes les ressources de cette variété de pensée et d'expression. Notre connaissance de l'économie politique, de la sociologie, de la psychologie et des sciences politiques est encore beaucoup trop limitée pour qu'aucun d'entre nous sache déjà comment il faut s'y prendre pour créer le genre de monde dans lequel nous désirons vivre. En vue d'assurer l'avènement de cette société idéale les recherches et l'expérience péniblement acquises de nombreuses générations sont encore indispensables.

Le professeur CODIGNOLA ajoute :

Qu'on nous aide à arriver au terme de notre expérience et à diffuser nos procédés en Italie et à l'étranger. Ils se révéleront un instrument fécond d'éducation humaine et de rapprochement entre les peuples.

Les communautés d'enfants affirment leur désir de participer à cette tâche de compréhension humaine :

Nous pensons qu'une fraternité internationale des communautés d'enfants devrait surtout être considérée comme une académie active, où pourraient se rencontrer tout ceux qui s'intéressent à l'éducation sociale de la jeunesse. (*Città dei ragazzi.*)

Pour développer l'esprit international dans les villes d'enfants, il serait souhaitable d'y diffuser des journaux étrangers en deux ou trois langues. Dans ces journaux on pourrait publier les meilleurs articles qui paraissent dans les journaux de chaque ville d'enfants. (*République d'enfants de Hajduhadhaz.*)

A *Moulin-Vieux*, les enfants s'expriment eux-mêmes en ces termes :

Allons beaucoup plus loin, pourquoi ne ferions-nous pas une Fédération mondiale des républiques d'enfants ? C'est vrai, l'Unesco réunit cet été une trentaine d'adultes s'occupant de républiques d'enfants et d'éducation nouvelle.

Puisque « Papa Torchok » est convoqué à titre d'expert à cette conférence, nous le chargeons de proposer notre idée à ce congrès : réunir quelques enfants délégués par les républiques d'enfants de tous les pays pour échanger leurs points de vue.

Une telle formation des enfants à la compréhension internationale nécessite des maîtres possédant eux-mêmes une conscience universelle. M. RYSER nous parle de cette préparation des maîtres dans son école de moniteurs :

Les participants font l'apprentissage de la vie collective à la Grande Boissière, à

Genève. Ils y remplissent des fonctions, acceptent des responsabilités, échangent leurs expériences. Ils y discutent les problèmes de la vie quotidienne et s'appliquent à constituer une vraie communauté internationale.

Notre méfiance à l'égard des idéologies nous a empêchés d'élaborer une théorie de notre internationalisme. Certains ont conservé un patriotisme ardent, mais chacun a appris à distinguer le camarade, l'ami de la nation à laquelle le hasard a voulu qu'il appartienne.

Si l'une des bases de l'internationalisme réside bien dans le monde des idées, à nous de vivre d'abord cet internationalisme, puis de nous rendre compte clairement de ce que nous vivons.

Nous n'avons pas non plus fait de prosélytisme; si quelqu'un se détache de ses croyances du fait de son évolution, je le prie de bien examiner s'il les a remplacées ou si un vide s'est créé en lui. Mais si chacun conserve en général son credo, cette doctrine se trouve vidée de tout potentiel agressif, et il comprend que cette forme qu'il a acceptée pour répondre à ses questions dernières git moins profondément dans son cœur que la sympathie humaine et l'accord profond qui le lie à un autre qui accepte d'autres symboles.

Nous voyons combien est précieux pour la compréhension internationale le rôle de ces communautés qui veulent donner à la conscience enfantine l'occasion de faire des expériences sociales dans le cadre mondial et de participer à la vie internationale. Ces enfants se sentent rapidement solidaires non seulement de leur nation et de leur race, mais de l'humanité tout entière.

En résumé : que ces communautés soient nationales et réservées aux enfants du pays, qu'elles soient le refuge national d'enfants étrangers, qu'elles soient internationales à proprement parler, elles veulent toujours s'efforcer de fournir à l'enfant et aux éducateurs un moyen de formation et de vie internationales.

En effet, d'une part elles donnent aux enfants la possibilité d'assimiler et d'intégrer dans leur croissance psychologique les éléments de leur propre culture nationale; d'autre part elles leur donnent aussi l'occasion de communier intellectuellement et affectivement avec les autres cultures dans un sentiment de sympathie universelle.

E. LES RÉOLUTIONS

La dernière journée des travaux fut consacrée à l'élaboration et à la rédaction des résolutions qui furent adoptées à l'unanimité en fin de séance.

Partant des besoins de l'enfant considéré dans son être indivisible, les résolutions s'efforcent d'assurer à l'orphelin, au sein même de la communauté, un foyer où il trouve l'éducation familiale et les liens affectifs qui lui sont indispensables. Du point de vue scolaire elles réclament pour lui une éducation qui, reposant sur des bases psychologiques incontestées, tende au développement harmonieux de la personnalité aussi bien qu'à l'enseignement des notions nécessaires. Elles se préoccupent constamment de la réadaptation sociale de l'enfant aussi bien au cours des années passées dans la communauté que dans les années à venir.

En résumé, elles veulent par une éducation totale préparer l'enfant à devenir un citoyen du monde apte à collaborer au progrès humain. Pour tout cela le choix et la préparation des maîtres doivent faire l'objet de soins tout spéciaux que soulignent également les résolutions.

Telles sont les idées principales qui les inspirèrent. Les textes qui suivent donneront une idée plus précise de leur portée et de leur valeur.

RÉSOLUTIONS SOUMISES A L'APPROBATION DE LA CONFÉRENCE

ÉTANT DONNÉ :

Que la guerre a troublé la vie émotive, morale, spirituelle et physique de beaucoup d'enfants;

Que de nombreux enfants venant des pays dévastés par la guerre souffrent de déficiences de même type, et qui ne sont pas nécessairement la conséquence directe de la guerre ;

Que, en vue de satisfaire les besoins de ces enfants, un certain nombre d'institutions sont nées qui s'appellent de noms divers tels que « village » ou « république » d'enfants ;

Que ces communautés d'enfants sont souvent nées de façon indépendante pour répondre à une situation d'urgence et que leur organisation, leur préparation ou leur coordination ne visaient à satisfaire que les besoins initiaux;

Que, en dépit de ce manque de méthodes satisfaisantes dans certains cas, ces villages d'enfants ont rempli et remplissent des rôles essentiels ;

Qu'enfin pour atteindre le but vers lequel tendent ces villages il convient d'avoir des idées précises sur leur mission, leur étendue, leurs rapports entre eux et avec d'autres systèmes de protection de l'enfance, ainsi que sur les critères fournis par les expériences actuelles en vue d'y introduire une organisation, un personnel et des méthodes appropriées,

LA CONFÉRENCE DÉCIDE

Qu'à l'avenir, pour éviter les limitations impliquées par le mot village, la dénomination « communauté d'enfants » est retenue pour être employée dans les débats futurs;

D'adopter, comme représentant l'opinion unanime des directeurs de communauté d'enfants, d'experts et autres membres de la conférence réunie par l'Unesco à Heiden et Trogen du 5 au 11 juillet 1948, la déclaration suivante, ayant trait aux buts et caractéristiques essentiels des communautés d'enfants :

I. BUTS DES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

1. *Les enfants.*

La communauté d'enfants doit avant tout répondre aux besoins de sujets dont la famille n'est pas en état de s'occuper d'eux de façon satisfaisante.

a) *Besoins physiques* : Toutes les dispositions doivent être prises pour leur assurer des conditions saines de vie, de logement, d'habillement, d'alimentation, de soins médicaux et de non-contamination.

b) *Besoins intellectuels et affectifs* : Toutes les dispositions doivent être prises pour assurer leur éducation dans la communauté ou à l'extérieur. Étant donné les besoins particuliers de ces enfants, cette éducation devrait préserver les exigences de la vie spirituelle et s'inspirer des principes de la psychologie, de l'évolution et de l'hygiène mentale des enfants.

Les besoins affectifs et sociaux des enfants doivent être satisfaits par la reconstitution d'une atmosphère familiale, par des conditions leur permettant de s'exprimer au moyen d'activités créatrices, de se sentir en sûreté et de s'intégrer au milieu social.

Des services de psychiatrie et de psychologie doivent permettre d'étudier les inadaptations et d'y porter remède.

On doit prendre soin de tous les enfants sans distinction de religion, de race ou d'opinion politique.

2. La science.

Étant donné le besoin de recherches intéressant les enfants de la communauté et étant donné que les difficultés de ces enfants révèlent sous une forme particulièrement éloquentes les problèmes qui se posent généralement, il convient de favoriser, lorsque c'est possible, auprès de ces communautés la création de centres de recherches ou d'orientation qui serviraient non seulement aux enfants de l'établissement, mais aideraient les autres, contribueraient à la formation du personnel et enrichiraient les acquisitions de la connaissance scientifique.

3. La compréhension internationale.

La plupart des enfants qui vivent dans les communautés d'enfants étant directement ou indirectement des victimes de la guerre, soumises aux craintes et aux haines nationales et raciales, le but du village d'enfants est de susciter en outre la compréhension et la coopération internationales. Comme il est particulièrement nécessaire pour les enfants privés de vie familiale normale de s'intégrer dans la vie de la société, la communauté d'enfants doit permettre cette intégration non seulement dans cette organisation même, mais dans la société voisine et peu à peu dans la nation et le monde tout entier. La Conférence estime que cette compréhension à l'échelle mondiale pourrait être favorisée par des échanges d'enfants de villages différents et de nationalités différentes — ces échanges devant porter sur des périodes étendues — ainsi que par des camps de vacances d'été internationaux.

II. ORGANISATION DES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

Pour atteindre les buts sus-indiqués, il est recommandé que les communautés d'enfants s'efforcent de réaliser le plus grand nombre des conditions suivantes dans la mesure où leur situation locale le permet.

1. Personnel.

a) *Choix* : Il convient de choisir avec soin les personnes responsables d'une communauté d'enfants et de chacun des groupes qui la composent, du point de vue de la personnalité, de la préparation professionnelle, des connaissances en hygiène mentale et surtout des contacts intuitifs avec les enfants. C'est pourquoi les nominations ne devraient pas être faites par les autorités gouvernementales ou autres sans consulter les responsables du choix du personnel dans chaque communauté d'enfants.

b) *Continuité* : Après une période d'essai le personnel devrait être assuré de conserver son poste et de progresser dans la hiérarchie professionnelle, afin d'éviter un sentiment d'incertitude affectant indirectement les enfants et de donner à ceux-ci une impression de sécurité résultant de la continuité de la direction et du maintien en fonction des personnes auxquelles ils sont attachés par des liens d'affection.

L'assemblée émet le vœu de voir les gouvernements garantir la stabilité de leur emploi aux fonctionnaires des divers départements ministériels ou des autorités locales qui sont ou seraient détachés pour remplir des fonctions dans une communauté d'enfants.

c) *Centres de formation* : Il conviendrait de créer le plus tôt possible, parallèlement à un ou plusieurs villages d'enfants, des centres de formation de directeurs, de parents pour les maisons et d'instituteurs. Dans ces centres on pourrait également former des parents, des maîtres, des spécialistes de l'assistance sociale, des infirmières et des médecins qui ne se destineraient pas



Des petits réfugiés chinois miment une
chanson dans une école du voisinage de
Canton.

Chinese refugee children sing an action
song at a school near Canton.



Sans distinction de race, petits Malais, Chinois et Indiens s'adonnent aux joies bienfaisantes du sport à l'école de Sérendah en Malaisie.

Games keep the boys fit and happy at the Serendah Boys School, Malaya, which cares for homeless children of the country's three nationalities Malayan, Chinese, Indian.

nécessairement à travailler dans des communautés d'enfants. Ces centres de formation devraient avoir un caractère international afin de procurer au personnel une expérience vécue dans le domaine de la compréhension internationale.

Une des activités essentielles de toute communauté d'enfants doit être la formation de son personnel en service.

d) *Les maîtres* : Si les maîtres qui instruisent les enfants ne font pas partie de l'établissement, il convient d'intéresser ces maîtres à la vie de la communauté d'enfants; leur travail devrait être étroitement coordonné avec celui des responsables. Même au cas où l'école est une école publique ou toute autre école extérieure à l'organisation de la communauté, cette coordination devrait être l'une des préoccupations essentielles.

2. *Composition et rôle du milieu.*

a) *Groupes familiaux* : L'une des caractéristiques de la communauté d'enfants est le groupement des enfants en « familles ». Nulle famille ne devrait comprendre plus de vingt enfants. On recommande qu'elle en comprenne moins. Dans la mesure du possible chaque groupe devrait être composé de garçons et de filles d'âges divers. En principe aucun enfant ne devrait pour des raisons d'âge être retiré de son groupe familial original afin d'être transféré dans un autre. Chaque groupe devrait être dirigé par un ménage.

b) *Rapports avec la société* : Il conviendrait d'accomplir le maximum d'efforts afin d'arriver à des contacts et à des échanges intimes entre la communauté d'enfants et la société qui l'entoure. Il conviendrait d'amener les enfants de la communauté en contact avec ceux des foyers normaux et avec la société des adultes normaux, grâce au plus grand nombre possible d'activités communes.

c) *L'école* : Il conviendrait que la vie scolaire des enfants fût conforme aux principes de l'éducation moderne — à savoir d'une éducation adaptée aux besoins de l'enfant et de la société, conforme aux découvertes de la science de l'évolution de l'enfant, de la psychologie de l'enfant et de son éducation, et s'assignant comme objectifs la créativité, la coopération, l'objectivité et la tolérance. En cas d'installation d'une école dans la communauté d'enfants, celle-ci devrait être fondée sur ces principes. En cas d'utilisation d'une école extérieure, il faudrait s'efforcer de la moderniser. Si l'école est située dans la communauté d'enfants, il faudrait, si possible, l'ouvrir également aux enfants de la communauté voisine normale.

d) *Ateliers* : Il devrait y avoir des ateliers conçus soit à des fins pédagogiques, soit à des fins d'apprentissage. Il conviendrait que les adolescents bénéficient d'un service d'orientation professionnelle.

e) *Réintégration dans la vie sociale* : La période de transition entre la sortie de la communauté et l'activité sociale indépendante et normale doit être préparée et faire l'objet des soins les plus attentifs, en liaison avec les organisations publiques intéressées. En particulier une propagande devrait être entreprise et soutenue dans le grand public pour y susciter la création et la rationalisation de nombreux placements familiaux et professionnels.

f) *Vie démocratique* : La vie de la communauté et de l'école devrait être démocratique : la multiplication d'activités communes, pour les enfants qui auraient des responsabilités coopératives correspondant à leurs besoins et à leur maturité, leur apprendrait à prendre des décisions de groupe fondées sur des débats objectifs et à organiser les formes de gouvernement postulées par les besoins de leur groupe. Il convient d'ordinaire de décourager la création de formes de gouvernement imitant celles des adultes. En revanche les entreprises économiques coopératives sont fort souhaitables.

g) *Récréation, éducation physique et santé* : Des dispositions convenables devraient être prises pour la récréation et les loisirs, l'éducation physique et tout ce qui intéresse le service de santé.

h) *Bibliothèques* : Chaque communauté d'enfants devrait posséder : 1^o une bibliothèque enfantine ; 2^o une bibliothèque professionnelle destinée au personnel.

3. *Durée.*

Il conviendrait que les communautés d'enfants fussent organisées de façon à s'occuper des enfants jusqu'au moment où ils peuvent se suffire ou aller dans une école d'apprentissage, dans une école de niveau supérieur, dans un institut technique ou dans une université. Il conviendrait de conserver des contacts avec les enfants après leur départ de la communauté. Il faudrait aussi que les enfants, après leur sortie de la communauté, aient la possibilité d'y revenir pour leurs vacances.

4. *Administration.*

a) *Le directeur* : Chaque communauté d'enfants devrait être dirigée par un directeur, technicien de l'éducation, qui aurait la responsabilité générale : sur le terrain légal tout d'abord, à l'égard du gouvernement ou des tribunaux ; dans le domaine intérieur d'autre part, en ce qui concerne l'administration de la communauté.

b) *Économe* : Un individu ou un comité soumis au contrôle général du directeur devrait être chargé du bâtiment, de l'outillage, des fournitures et des questions financières. Il serait demandé à cet individu ou à ce comité : 1^o de savoir traiter de façon efficace des questions pratiques ; 2^o de travailler en étroite coordination avec le personnel éducateur (parents et maîtres), si bien que les bâtiments, l'outillage, les fournitures, les aliments, etc., puissent correspondre aux besoins des enfants ; 3^o de reconnaître que le rôle de l'économe consiste à satisfaire les besoins des enfants tels qu'ils sont compris par ceux qui en sont directement chargés.

LA CONFÉRENCE DÉCIDE D'AUTRE PART LA CRÉATION D'UNE FÉDÉRATION DES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

1. *Buts de cette fédération.*

Organiser les communautés d'enfants en fédération internationale en vue de procéder à l'échange de connaissances, d'expériences et de critiques mutuelles actives ; coordonner les recherches ; former le personnel ; solliciter et recevoir des fonds provenant de sources internationales ; entretenir des rapports avec l'Unesco et établir une liaison étroite avec les organisations internationales non gouvernementales travaillant dans des domaines parallèles et en vue de toute autre forme d'activité qui pourrait être utilement entreprise en commun.

2. *Création d'un secrétariat.*

Un secrétariat international au service de cette fédération sera créé :

a) Pour servir de centre de clearing et de renseignements sur les villages d'enfants ;

- b) Pour constituer un dossier central des cas étudiés dans les villages d'enfants;
- c) Pour servir de centre de coordination des recherches et du choix du personnel ainsi que de sa formation;
- d) Pour servir de centre de contact avec l'Unesco et d'autres organismes internationaux;
- e) Pour étudier au nom de la fédération toute autre question que celle-ci lui soumettrait.

3. *Relations avec l'Unesco.*

L'Unesco sera invitée à aider la Fédération des communautés d'enfants de la façon suivante :

- a) Fournir un service technique d'information et de consultation psycho-pédagogique;
- b) Organiser à l'intention des directeurs de village deux conférences par an et une conférence internationale annuelle de techniciens et de directeurs semblable à celle qui eut lieu à Trogen et Heiden en 1948;
- c) Publier sous forme d'annuaire un rapport des conférences, un rapport sur les travaux accomplis dans les villages et les principales découvertes de l'année en matière de sciences psycho-pédagogiques, ainsi que toute autre question intéressant les buts et les techniques des communautés d'enfants;
- d) Publier un périodique comprenant des rapports sur les expériences, les activités, les problèmes et toute autre question préoccupant les communautés d'enfants;
- e) Donner, dans les publications de l'Unesco, une publicité générale au mouvement des communautés d'enfants et aux besoins de ces communautés;
- f) Étendre aux communautés d'enfants le programme de reconstruction et de relèvement de l'Unesco.

4. *Relations avec l'Unicef.*

Il sera demandé à l'Unicef et à d'autres organisations internationales s'intéressant au bien-être de l'enfant d'examiner favorablement l'octroi de fonds destinés à contribuer à la création, à l'entretien et au développement des communautés d'enfants.

LA CONFÉRENCE DÉCLARE ENFIN :

Que tous ceux qui ont participé à la Conférence des directeurs de communauté d'enfants qui s'est tenue à Trogen et à Heiden expriment ici leur reconnaissance chaleureuse envers l'Unesco, le Dr Drzewieski et les membres du personnel, pour l'organisation de cette conférence ainsi que pour la manière efficace, compréhensive, compétente et amicale dont elle a été conduite;

Qu'ils expriment leur certitude d'avoir profité considérablement de l'échange d'idées, d'expériences et de principes d'action, des renseignements et de l'aide mis à leur disposition;

Qu'ils s'accordent unanimement à penser que cette conférence a été pour tous les intéressés d'une grande valeur sur le plan intellectuel et sur le plan pratique.

Un résumé de ces résolutions fut présenté par M. DE COOMAN et adopté par la conférence. En voici le texte :

LES PARTICIPANTS au Congrès de l'Unesco tenu à Heiden-Trogen du 4 au 11 juillet 1948, et comprenant des directeurs de communauté d'enfants, des experts et d'autres invités,

Considérant la situation de l'enfance créée dans les divers pays par suite de la guerre;

Vu les initiatives privées et officielles prises pour remédier à cet état de choses;

Considérant qu'en organisant la présente conférence, le Secrétariat général de l'Unesco poursuivait un double but, à savoir : étudier les moyens les plus efficaces d'améliorer le sort de ces enfants et de coordonner, en les amplifiant, les initiatives déjà prises dans ce domaine,

APPROUVENT l'initiative des dirigeants de l'Unesco, à qui ils adressent leurs chaleureuses félicitations;

FONT leur le programme tracé par l'Unesco;

S'ENGAGENT à mettre tout en œuvre dans leurs pays respectifs pour faciliter sa réalisation.

A ces fins, et conformément aux considérations développées dans le protocole ci-annexé,

LES DÉLÉGUÉS DÉCIDENT :

1. D'établir un programme qui tienne compte des besoins physiques, intellectuels et affectifs des enfants;

2. De favoriser chez eux le développement de l'idée internationaliste, dont le but final est de rapprocher les hommes grâce à une compréhension et à une tolérance réciproques;

3. De recommander pour l'organisation des communautés d'enfants des mesures adéquates en ce qui concerne le choix du personnel de direction, des éducateurs et du personnel de service;

4. De développer l'esprit familial au sein de ces communautés d'enfants par la création de petits groupes mêlés, autant que faire se peut, à la vie extérieure;

5. De favoriser le sens des responsabilités chez les enfants en les intégrant aux diverses activités de la vie;

6. De leur donner la sécurité nécessaire en leur permettant d'accéder à un métier ou à une profession qui en feront des hommes libres dans la société;

7. D'appuyer l'éducation de ces enfants sur les découvertes les plus récentes de la psycho-pédagogie et de favoriser la recherche à cet égard,

ÉMETTENT le vœu de voir créer un secrétariat international au service d'une fédération des communautés d'enfants, et de lui confier la charge d'appliquer ou de promouvoir les précédentes décisions,

SE FÉLICITENT de l'aide morale et matérielle apportée par l'Unesco et lui font confiance pour accroître son influence.

PROTECTION DE L'ENFANCE.

La Conférence adopta en outre la résolution suivante concernant une action internationale pour la protection de l'enfance :

ÉTANT DONNÉ que les participants à cette réunion des directeurs de communauté d'enfants considèrent les méthodes d'occupation employées pendant la guerre passée — notamment l'enlèvement et l'extermination des enfants — comme des crimes de lèse-humanité,

LA CONFÉRENCE DÉCIDE :

1. De demander à l'Unesco de lancer un appel, par l'intermédiaire du Conseil économique et social des Nations Unies, afin que soient insérées et ratifiées dans la législation internationale des mesures qui mettraient hors la loi les crimes d'agression contre le bien-être et le bonheur de l'enfant, et contre la force vitale même de toutes les nations;

2. De demander que la protection soit étendue à tous les enfants, quels que soient leur religion, leur race ou les opinions politiques de leurs parents.

F. LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

Pour répondre aux vœux des résolutions précédentes, une Fédération internationale des communautés d'enfants fut créée à l'issue même de la conférence. Le Comité de coordination, qui fut immédiatement élu, a tenu sa première séance le même jour, le 10 juillet 1948, à Trogen. Il se compose des membres suivants :

<i>Président :</i>	Docteur PRÉAUT, France.
<i>Vice-président :</i>	M. DE COOMAN, Belgique.
<i>Membres titulaires :</i>	Professeur CODIGNOLA, Italie;
	M. JULIEN, France;
	M. BILL, Suisse;
<i>Secrétaire :</i>	Mlle le docteur MEIERHOFER, Suisse.
<i>Trésorier :</i>	Mme le docteur E. ROTTEN, Suisse.
<i>Membres suppléants :</i>	Don ANTONIO RIVOLTA, Italie;
	Mlle ZOEBELI, Suisse.

Deux places ont été réservées à des représentants des pays d'Europe centrale ou orientale qui ne sont pas encore désignés.

Le secrétariat de l'organisation a été prévu près du village Pestalozzi, en Suisse.

Depuis lors les statuts de cette fédération ont été élaborés sous la forme suivante :

STATUTS DE LA F.I.C.E.

ART. 1. Sous le nom de Fédération internationale des communautés d'enfants (FICE), s'est constituée, avec siège à Trogen (Canton d'Appenzell, Ausser-rhoden, Suisse) une association, conformément aux articles 60 et suivants du Code civil suisse.

ART. 2. I. On désigne sous le nom de « communautés d'enfants » les organisations éducatives ou rééducatives à caractère permanent, fondées sur la participation active des enfants ou adolescents à la vie de la communauté, dans le cadre des méthodes d'éducation et d'instruction modernes — et dans lesquelles la vie de famille se combine de diverses façons aux modalités de la vie collective.

II. Le but de la FICE est de promouvoir et réaliser l'idée des communautés d'enfants définie par les résolutions de la Conférence des directeurs de communauté d'enfants, réunie à Trogen du 5 au 11 juillet 1948.

III. Elle maintient une stricte neutralité en matière politique ou religieuse.

IV. Ce but sera spécialement atteint par :

a) L'association des communautés d'enfants;

b) La collaboration et les contacts internationaux entre éducateurs ainsi qu'entre les enfants des diverses communautés d'enfants, notamment en vue de développer les qualités du personnel et des enfants dans l'esprit de la FICE;

c) La propagande et la diffusion des conceptions sus-énoncées, l'élaboration, la réunion et la publication d'une documentation statistique et scientifique en réalisant un échange d'expériences;

d) L'appui matériel aux organisations affiliées par des conseils opportuns ou par des interventions auprès d'organisations nationales ou internationales ou auprès de personnes susceptibles d'apporter un concours efficace à la FICE.

La FICE comprend :

ART. 3. I. *Les membres actifs*, à savoir les organisations reconnues comme correspondant à la définition des communautés d'enfants;

II. *Les membres associés*, c'est-à-dire les groupes ou les personnes se proposant d'aider à la réalisation de nouvelles communautés d'enfants, ou encore toute personne qui s'efforce de promouvoir les buts de la FICE.

Les cotisations seront fixées chaque année par le Comité de direction.

Seuls les membres actifs ont le droit de vote à l'Assemblée générale.

ART. 4. Les organisations de la FICE sont les suivantes : i) Assemblée générale (A. G.); ii) Comité de direction (C. D.); iii) Secrétariat (S.); iv) Organe de contrôle (O. C.).

ART. 5. L' A. G. se réunit chaque année sur convocation du C. D. ou lorsque le tiers des membres en fait la demande. Elle règle les affaires qui ne sont pas du ressort d'autres organes que la FICE :

a) Elle élit le C. D. et le O. C. dont elle détermine les pouvoirs;

b) Elle confirme les décisions du C. D. concernant l'admission ou l'exclusion des membres;

c) Elle prend connaissance des rapports et comptes rendus présentés par le C. D.;

d) Elle revise éventuellement les statuts.

ART. 6. Le C. D. représente l'organe de direction de la FICE. Il peut désigner des sous-comités pris dans son sein, ou des spécialistes, pour les charger de tâches déterminées. Le C. D. se compose de huit membres au minimum. Le C. D. a le droit et le devoir de gérer les affaires de la FICE et peut donner délégation à un ou plusieurs de ses membres pour la gestion journalière de la FICE. Il présente chaque année un rapport général à l'A. G. Le président, ou à son défaut le vice-secrétaire, possède le droit de signature légale pour la FICE.

ART. 7. L'organe de contrôle examine annuellement les comptes rendus financiers et en présente un rapport à l'A. G.

ART. 8. Les communications de l'Association qui devront faire l'objet d'une publication officielle seront insérées dans un journal officiel du pays où se trouve le siège de l'Association et dans une revue internationale susceptible d'être lue dans les communautés affiliées.

ART. 9. En outre les obligations du Code civil suisse sont applicables à la FICE.

La fédération a désormais inauguré ses activités. Rien ne peut donner une meilleure idée du programme qu'elle se propose que cet exposé de son président, le Dr Préaut, à la réunion du TICER ¹ :

Les buts de cette fédération ne consistent pas seulement à solliciter ou à provoquer des aides extérieures, mais surtout à harmoniser et à rendre cohérents les efforts de chacun pour offrir des exemples et des actions efficaces.

Actuellement on s'efforce de recenser les organisations susceptibles d'entrer dans le cadre de la définition des « communautés d'enfants ». Un fichier central permet de les mettre en liaison les uns avec les autres, de leur procurer des informations ou des renseignements de tous ordres, de connaître et de transmettre leurs besoins.

Les tâches de la fédération sont de deux sortes :

La première, immédiate, consiste à organiser une véritable confrérie internationale des enfants par la création d'un journal trimestriel imprimé à Trogen et qui reflétera la vie et les expériences des diverses communautés en leur permettant en outre des échanges de correspondance.

Les premières manifestations de la coopération entre les enfants de différentes nations sont, entre autres :

La préparation d'une conférence internationale d'enfants qui groupera l'an prochain dans un camp d'été à Moulin-Vieux (France) les meilleurs garçons et filles des organisations d'Europe.

Un concours international pour la composition de l'hymne, de l'insigne et de l'affiche type de la fédération.

La spécialisation de groupes d'enfants en vue d'une manifestation internationale de chant, de danse et d'art dramatique.

Des échanges de matériel didactique créé dans les différentes écoles et de produits fabriqués dans les ateliers de formation professionnelle.

La réalisation d'un film documentaire sur la vie des diverses communautés.

L'organisation d'une kermesse internationale permettant la vente des objets fabriqués, pour alimenter un fonds d'échanges internationaux pendant les vacances.

L'affichage dans chaque organisation d'un résumé d'enquête auprès des enfants eux-mêmes sur les besoins et les espoirs des différentes jeunesse du monde.

Ces exemples illustrent le souci de ne pas faire de la FICE un organisme bureaucratique et sans liens vivants avec la vie des jeunes; mais si ces initiatives visent à enrichir directement l'esprit créateur et internationaliste des enfants, elles ne sauraient suffire à apporter aux communautés affiliées l'aide dont elles ont besoin sur un certain nombre de plans tant matériels que techniques.

Aussi une deuxième tâche, de plus longue haleine, consiste-t-elle à obtenir les moyens de réaliser trois actions essentielles :

Former un personnel de qualité;

Organiser la recherche scientifique dans le cadre des expériences poursuivies;

Maintenir une tutelle efficace sur tous les sujets qui sortent des C. E. pour entrer dans la vie de travail.

De telles réalisations ne peuvent être menées à bien qu'à la condition de réaliser l'union des pays intéressés, de leurs pouvoirs publics et des organisations non gouvernementales.

Aussi la FICE envisage-t-elle la création de comités nationaux dont les délégués constitueraient son conseil d'administration, lequel serait assisté par des membres désignés par les organisations du TICER dans un office de liaison et d'informations mutuelles.

En unissant tous les efforts et en évitant les chevauchements d'initiatives, on pourrait aboutir à la création d'une école internationale d'éducateurs où serait homogénéisée la formation du personnel de tout ordre requis par la rééducation des élèves,

1. Conseil international temporaire pour le relèvement de l'éducation, deuxième session de 1948, les 6 et 7 septembre.

Et aussi à la création d'un institut de recherches internationales sur la pédagogie active développée dans les organismes de la FICE, en associant à ces recherches les éducateurs et dirigeants des établissements. Cet institut gagnerait à être provisoirement confondu avec les services dépendant à cet égard de l'Unesco.

Enfin il serait souhaitable d'organiser au plus tôt, en liaison avec le Comité des chantiers de volontaires du TIGER, un centre de rassemblement de jeunes travailleurs pour la reconstruction.

En effet beaucoup d'enfants qui sortent des communautés après y avoir appris un métier ne peuvent être abandonnés dans la vie sans une période préparatoire; il serait bon de mettre alors à l'épreuve leur dynamisme et leur foi en les invitant à participer à la reconstruction des régions détruites dans des équipes internationales où se maintiendrait l'esprit éveillé dans les C. E.

Le programme ci-dessus, tracé pour cette jeune fédération, est loin d'être utopique.

Les enfants ne se présentent pas les mains vides, ils ne demandent qu'à être aidés pour donner un exemple stimulant aux autres.

Leur action sera fonction des moyens mis à leur disposition.



Angleterre : le réservoir d'eau de la
défense passive a été transformé en pis-
cine pour enfants.

England : a water tank built for passive
defense is now a swimming pool for
children.



Printemps à la Scuola
Citta Pestalozzi : les
petits joueurs de flûte.

Flute-players greet the
spring at the Scuola
Citta Pestalozzi, Italy.

III. CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Le nombre des enfants sans foyer est si grand et les problèmes pédagogiques qu'ils posent si délicats que les ressources du placement familial sont actuellement insuffisantes pour couvrir la totalité des besoins. Bien des enfants abandonnés restent à la charge de la société et celle-ci se doit de leur assurer une éducation d'autant mieux élaborée qu'elle se révèle plus difficile et qu'elle doit être réalisée dans le cadre d'une communauté.

C'est à l'examen de ces problèmes que fut consacrée la Conférence des directeurs de communauté d'enfants réunie à Trogen par l'Unesco. Les conclusions des différents chapitres ont dégagé chemin faisant les leçons techniques de ces travaux; nous ne rappellerons ici que leur portée générale.

En premier lieu, la rencontre de praticiens de l'éducation et de psychologues de l'enfance a permis l'étude du problème psycho-social non seulement de l'enfance victime de la guerre, mais aussi de toute l'enfance inadaptée, et a contribué en outre à la mise au point des méthodes les plus modernes d'éducation.

D'autre part, la création de la Fédération internationale des communautés d'enfants assure à la conférence de Trogen une efficacité durable. En effet les statuts même de la FICE définissent dorénavant les communautés d'une façon telle qu'elles ne peuvent plus se soustraire à leur mission d'éducation si elles prétendent à l'appui de la fédération. Cette obligation a pour conséquence :

a) De faire bénéficier ces enfants privés de foyer de méthodes d'éducation qui permettent non seulement leur réadaptation sociale, mais encore le développement le plus complet de leur personnalité;

b) D'inciter les institutions traditionnelles à modifier progressivement le cadre et les méthodes de leur système éducatif;

c) De mettre au point des foyers d'éducation qui, chargés d'assumer le double rôle de la famille et de l'école, constituent des centres expérimentaux susceptibles de servir de base aux réformes scolaires et à l'éducation des parents.

En résumé, la conférence de Trogen représente une initiative pédagogique qui place l'éducation en face de sa mission la plus large et la plus élevée. Grâce à cette réalisation l'Unesco franchit une étape importante dans le développement du programme de son Acte constitutif qui recommande de « suggérer des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde aux responsabilités de l'homme libre ».

Or les « enfants du monde » ont connu des épreuves qui semblaient avoir étouffé en eux toute possibilité de compréhension et d'harmonie sociale. La conférence de Trogen a fait ressortir — et c'est là son grand mérite — qu'une éducation éclairée et réellement humaine peut faire revivre et développer dans ces jeunes individualités l'intelligence créatrice qui saura apprécier les besoins du monde et contribuer à l'avènement de la paix.

ANNEXE

LISTE DES PARTICIPANTS

Experts.

- M^{lle} GWENDOLEN CHESTERS (Royaume-Uni), Children's Branch, British Home Office, Londres.
- Le professeur E. CODIGNOLA (Italie), président de la « Scuola-Città Pestalozzi », de Florence, membre de la commission nationale italienne de l'Unesco.
- M. H. Z. HOXTER (Royaume-Uni), ancien secrétaire général de la « Nursery School Association of Great Britain », Londres.
- Le D^r R. HRABAR (Pologne), du Ministère du travail et de l'assistance sociale à Varsovie.
- Le D^r MARIE MEIERHOFER (Suisse), chef des travaux médicaux et psychologiques du village Pestalozzi à Trogen.
- Le D^r R. PRÉAUT (France), directeur du hameau-école de l'Île-de-France de Longueil-Annel, ancien secrétaire général du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral.
- Le professeur A. REY (Suisse), de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Padre A. RIVOLTA (Italie), fondateur du « Villaggio del Fanciullo » de Civita Vecchia.
- M. G. RYSER (Suisse), directeur du Cours international de moniteurs de Genève.
- Le D^r PEGGY VOLKOV (Royaume-Uni), de la « New Education Fellowship », rédacteur de « The New Era in Home and School ».
- Le D^r CARLETON WASHBURNE (États-Unis), United States Information Service, président international de la « New Education Fellowship ».

Représentants des communautés d'enfants.

- Le D^r ZSIGMOND ADAM (Hongrie), directeur de la « ville d'enfants » de Hajduhadhaz.
- M. A. BILL (Suisse), directeur pour l'éducation du village Pestalozzi, à Trogen.
- M. C. BOURGUET (France), co-directeur du « Rayon de soleil » de Pomeyrol.
- Le D^r E. MENDÈS DA COSTA (Pays-Bas), secrétaire honoraire du Conseil d'administration, Fondation pour 500 enfants israélites à Apeldoorn.
- M. R. DE COOMAN (Belgique), président du Conseil d'administration de la Cité de l'enfance, Charleroi.
- Le D^r A. DAILEMANS (Belgique), directeur médical du Foyer des orphelins, Cité joyeuse, Molenbeek.
- M. DE GRONCKEL (Belgique), secrétaire général du Foyer des orphelins, Cité joyeuse, Molenbeek.

M. G. C. JACHIA (Italie), « Città dei ragazzi », Turin.
 M. H. JULIEN (France), directeur de la république d'enfants de Moulin-Vieux, par Levaldens, Isère.
 Le Dr ANNAMARIA PRINCIGALLI (Italie), directrice du Collège de renaissance pour les orphelins de la guerre, Novara.
 M^{lle} BARBARA STRATIESKY (Italie), directrice adjointe du « Giardino di infanzia italo-svizzero », Rimini.
 M^{lle} M. ZOEBELI (Italie), directrice adjointe du « Giardino di infanzia italo-svizzero », Rimini.
 M. R. VIDONNE (France), instituteur, le « Home de Pringy », Haute-Savoie.
 M. F. WEZEL (Suisse), directeur administratif adjoint, village Pestalozzi, Trogen.

Autres participants.

M. W. LAUPER (Suisse), président du Comité exécutif, Association du village Pestalozzi.
 M^{me} HELLIESEN LUND (Norvège), membre du Conseil d'administration, « Save The Children Fund », Oslo.
 Le Dr ELIZABETH ROTTEN (Suisse), chef de l'Office d'échanges culturels du Don suisse, Berne.

Observateurs.

Le Dr MORTON BREDSORFF (Danemark), de « Red Barnet ».
 M^{me} FRIEDA BREDSORFF (Danemark), de « Red Barnet ».
 Le Dr C. BUSNELLI (Italie), médecin psychologue, « Villaggio del Fanciullo », Civita Vecchia.
 Le Dr O. FOREL (Suisse), président des Semaines d'études pour l'enfance victime de la guerre, Riehen, près Bâle.
 M^{lle} RACHEL GAMPERT (Suisse), du Bureau international d'éducation à Genève.
 M. le ministre de l'éducation de Malte, le Dr G. G. GANADO.
 M. GRANDJEAN (Suisse), du Département politique fédéral, Berne.
 M. P. J. NAUDI (Malte), secrétaire du ministre de l'éducation.
 M^{me} RENÉE REMANDE (France), Fédération des Rayons de soleil, Saint-Étienne-du-Grès.
 Le Dr GERTRUD RENGGLI-GEIGER (Suisse), de « Pro Juventute », Zurich.
 Le Dr L. VERHOESTRAETE (Belgique), du Fonds international de secours à l'enfance, Paris.
 M^{me} MARIE SMALL DE MORSIER (Suisse), Union internationale de protection de l'enfance, Genève.

Membres du Secrétariat de l'Unesco.

M. BERNARD DRZEWIESKI (Pologne), chef du Département de la reconstruction.
 Le Dr THÉRÈSE BROSSE (France), chargée du programme de l'enfance victime de la guerre pour 1948, Département de l'éducation.
 Le professeur CHUANG (Chine), spécialiste du programme, Département de la reconstruction.
 M. ROBERT STANFORTH (États-Unis), consultant du Département de la reconstruction, Bureau de New York.
 M^{lle} GLENYS JONES (Royaume-Uni), spécialiste adjointe du programme, Département de la reconstruction.

Les photos reproduites dans cette brochure ont été
obligeamment fournies par :

L'Unesco (photos Seymour-Unesco) Paris;
Le Ministère français de l'information;
Le Ministère grec de l'information;
Le Ministère polonais de l'information;
Le Département de l'information des Nations Unies;
Le Village international Pestalozzi, Trogen (Suisse);
M. Ernst Koehli, Zurich;
Le China Aid Council, New York;
Rapid-Photo, Charleroi (Belgique);
La Communauté d'enfants de Silvia Marina (Italie);
La République d'enfants de Moulin-Vieux (France);
Le Ministère britannique de l'information;
L'American Joint Distribution Committee, Paris;
Le Gouvernement de l'Inde;
La Scuola-Città Pestalozzi, Florence.

LISTE DES DÉPOSITAIRES DE L'UNESCO

ARGENTINE

Editorial Sudamericana, S. A., Alsina 500, Buenos Aires.

AUSTRALIE

H. A. Goddard, Ltd., 255a George Street, Sydney.

BELGIQUE

Librairie encyclopédique, 7, rue du Luxembourg, Bruxelles IV.

BRÉSIL

Livraria Agir Editora, rua México 98-B, Caixa postal 3291, Rio de Janeiro.

CANADA

The Ryerson Press, 299 Queen Street West, Toronto.

CHILI

Librería Lope de Vega, Moneda 924, Santiago du Chili.

COLOMBIE

Sr. Emilio Royo Martín, Carrera 9a, 1791, Bogota.

CUBA

La Casa Belga, M. René de Smedt, O'Reilly, La Havane.

DANEMARK

Einar Munksgaard, 6 Nørregade, Copenhague.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Columbia University Press, 2960 Broadway, New York, N. Y.

ROYAUME-UNI

H. M. Stationery Office :

York House, Kingsway, Londres (vente au détail) ou

P. O. Box 569, Londres, S. E. 1. (adresse postale).

39/41 King Street, Manchester, 2.

13a Castle Street, Édimbourg, 2.

1 St. Andrew's Crescent, Cardiff.

Tower Lane, Bristol, 1.

80 Chichester Street, Belfast.

GRÈCE

Eleftheroudakis, Librairie internationale, Athènes.

HONGRIE

« Ibusz », Akadémia-u. 10, Budapest V.

INDE

Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, New Delhi.

ITALIE

Messaggerie Italiane, Via Lomazzo 52, Milan.

LIBAN ET SYRIE

Librairie universelle, avenue des Français, Beyrouth.

MEXIQUE

Librería Universitaria, Justo Sierra 16, Mexico DF.

NORVÈGE

A/S Bokbjørnet, Stortingsplass 7, Oslo.

PAYS-BAS

N. V. Martinus Nijhoff, Afd. Fondsadministratie, Lange Voorhout 9, La Haye.

PÉROU

Librería Internacional del Perú, S. A., Giron de la Union, Lima.

PORTUGAL

União Portuguesa de Imprensa, 198 rua de S. Bento, 3º Esq., Lisbonne.

SUÈDE

A. B. C. E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE

Orbis, Stalinova 46, Prague XII.

URUGUAY

Centro de Cooperación Científica para la América latina, Unesco, avenida Agraciada 1875, Montevideo.

FRANCE

Unesco. Service des ventes, 19, avenue Kléber, Paris-16°. Tél. Kléber 52-00.

PUBLICATIONS DE L'UNESCO

<i>Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.</i>	25 fr. fr.	\$0.10	6d.
<i>Rapport du Directeur général sur l'activité de l'Organisation en 1949.</i>	200 fr. fr.	\$0.80	4s.
<i>L'Éducation de base, fonds commun de l'humanité. 1946.</i>	375 fr. fr.	\$1.50	7s. 6d.
<i>Rapport de la Conférence préparatoire des représentants des universités. Convoquée à Utrecht, 1948.</i>	250 fr. fr.	\$1.00	5s.
<i>Études à l'étranger. Répertoire international des bourses et échanges. Vol. I, 1948. Épuisé (seule l'édition anglaise est disponible).</i>	250 fr. fr.	\$1.00	5s.
<i>Id. Supplément au vol. I, 1948.</i>	100 fr. fr.	\$0.40	2s.
<i>Études à l'étranger. Vol. II, 1949.</i>	350 fr. fr.	\$1.25	6s.
<i>Rapport sommaire de la Conférence internationale de l'éducation des adultes.</i>	35 fr. fr.	\$0.15	9d.
<i>« Vers la compréhension internationale ».</i>			
I. <i>Quelques suggestions concernant l'enseignement relatif aux Nations Unies et aux Institutions spécialisées, 1949.</i>	25 fr. fr.	\$0.10	6d.
II. <i>La Préparation du personnel enseignant, 1949.</i>	50 fr. fr.	\$0.20	1s.
III. <i>Bibliographie choisie, 1949.</i>	50 fr. fr.	\$0.20	1s.
IV. <i>Les Nations Unies et le Civisme international, 1949.</i>	25 fr. fr.	\$0.10	6d.
V. <i>Dans la classe avec les moins de treize ans, 1949.</i>	50 fr. fr.	\$0.20	1s.
VI. <i>L'Influence du foyer et de la communauté sur les enfants de moins de treize ans.</i>	50 fr. fr.	\$0.20	1s.
<i>The Book of Needs of fifteen war-devastated countries in education, science and culture. Vol. 1, 1947.</i>	250 fr. fr.	\$1.00	5s.
<i>The Book of Needs in education, science and culture of devastated countries. Vol. II, 1949.</i>	325 fr. fr.	\$1.30	6s. 6d.
<i>Presse, Film, Radio. Rapport de la Commission des besoins techniques après enquête dans quatorze pays. Paris, 1949.</i>	350 fr. fr.	\$1.20	7s.
<i>La Formation du bibliothécaire.</i>	125 fr. fr.	\$0.15	2s. 6d.
<i>L'Extension des bibliothèques publiques.</i>	125 fr. fr.	\$0.45	2s. 6d.
<i>Suggestion for Science Teachers in Devastated countries.</i>	200 fr. fr.	\$0.80	4s.
<i>Organizing International Voluntary Work Camps.</i>	75 fr. fr.	\$0.30	1s. 6d.
<i>Operation Ticer.</i>	35 fr. fr.	\$0.15	9d.

<i>Une cloche d'école dans le désert.</i>	25 fr. fr.	\$0.10	6d.
<i>Goethe. Hommage de l'Unesco pour le deuxième centenaire de sa naissance.</i>	400 fr. fr.	\$1.50	8s.
<i>Catalogue de reproductions en couleurs de la peinture de 1860 à 1949. Trilingue (anglais-espagnol-français).</i>	400 fr. fr.	\$1.50	8s.

PÉRIODIQUES

<i>Bulletin du droit d'auteur, trimestriel, bilingue.</i>	550 fr. fr.	\$1.80	11s.
<i>Bulletin officiel de l'Unesco, tous les 2 mois.</i>	300 fr. fr.	\$1.00	6s.
<i>Bulletin de l'Unesco à l'intention des bibliothèques, mensuel, bilingue.</i>	600 fr. fr.	\$2.	12s. 3d.
<i>Éducation de base, Bulletin trimestriel.</i>	200 fr. fr.	\$0.70	4s.
<i>Le Courrier de l'Unesco, mensuel.</i>	200 fr. fr.	\$1.00	5s.
<i>Museum, revue trimestrielle bilingue des techniques muséographiques.</i>	1.000 fr. fr.	\$5.00	£1 1s.
<i>Art et Éducation, trimestriel.</i>	180 fr. fr.	\$0.60	3s. 6d.
<i>Bulletin international des sciences sociales, trimestriel, bilingue.</i>	440 fr. fr.	\$1.50	9s.



La monnaie fondée sur le travail est solide : le « banquier » du village d'enfants de Civita Vecchia a le sourire.

Money earned by real work is good : the « town banker » of the Children's village at Civita Vecchia grins proudly.